



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

LA SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS
BÁSICAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA
INICIACIÓN DEPORTIVA EN EDAD ESCOLAR: UN ANÁLISIS
COMPARATIVO

BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS' SATISFACTION IN THE
PHYSICAL EDUCATION CONTEXT AND THE SPORTS INITIATION
CONTEXT AT SCHOOL AGE: A COMPARATIVE ANALYSIS.

AUTOR:

ALLOZA AGUD, ALBERTO

DIRECTORA:

MURILLO PARDO, BERTA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CURSO 2020-2021

ÍNDICE

1. RESUMEN	2
2. INTRODUCCIÓN	4
3. MARCO TEÓRICO	5
3.1 LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y LA INICIACIÓN DEPORTIVA: DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS	5
3.2 LA PROMOCIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS COMO ELEMENTO CLAVE EN LA MOTIVACIÓN DE LOS NIÑOS/AS	8
3.3 LA OBSERVACIÓN COMO UN RECURSO PARA LA REFLEXIÓN EDUCATIVA.	13
4. OBJETIVO DEL ESTUDIO	14
5. MÉTODO	15
5.1. DISEÑO	15
5.2. PARTICIPANTES	15
5.3. INSTRUMENTO	16
5.4. PROCEDIMIENTO	17
5.5. ANÁLISIS DE DATOS	18
6. RESULTADOS	20
6.1 EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR	20
6.2 INICIACIÓN DEPORTIVA	30
6.3 COMPARATIVA ENTRE CONTEXTOS	40
6.3.1 SUBCATEGORÍAS COINCIDENTES	41
6.3.2 SUBCATEGORÍAS CONECTADAS	43
7. DISCUSIÓN	46
8. CONCLUSIONES	50
9. VALORACIÓN PERSONAL	51
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
11. ANEXOS	60
ANEXO I	60
ANEXO II	64
DIARIO DE CAMPO - EDUCACIÓN FÍSICA	64
DIARIO DE CAMPO – INICIACIÓN DEPORTIVA	81

1. RESUMEN

En este trabajo se pretende comparar el grado de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (relación con los demás, sentimiento de competencia y autonomía) en un contexto escolar (clases de Educación Física) con uno extraescolar (iniciación deportiva, entrenamientos de fútbol en prebenjamín). Se presenta un estudio etnográfico utilizando observación participante, y para ello se ha contado con la colaboración de 37 niños/as (7-8 años de edad), una maestra de Educación Física y un entrenador de fútbol.

A través del análisis de toda la información obtenida en un diario de campo, aparecen en ambos contextos una serie de subcategorías que ayudan a concretar el objeto de estudio. Los resultados reflejan el espíritu competitivo que el niño/a contiene en el contexto extraescolar, lo cual determina que las tres necesidades psicológicas básicas se promueven en los dos contextos pero de formas distintas, siendo más posible dicha satisfacción en el contexto escolar.

PALABRAS CLAVE

Necesidades psicológicas básicas, actividad física, Educación Física, iniciación deportiva, observación participante.

ABSTRACT

This work aims to compare the basic psychological needs' satisfaction grade (relationship with others, efficiency feeling and autonomy) in a school context (Physical Education lessons) with an extracurricular context (sports initiation, football training of seven-year-old children). It is an ethnographic study through participant observation, so 37 children (7-8 years old), a Physical Education teacher and a football trainer have participated in this study.

After analyzing all information collected in a field diary, several subcategories appear in both contexts that help to specify this objective. The results reflect the competitive spirit that children have in the extracurricular context, which explain that three basic psychological needs are promoted in both contexts, but in a different way and this satisfaction is more possible in the school context.

KEYWORDS

Basic psychological needs, physical activity, Physical Education, sports initiation, participant observation.

2. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se mostrará el contraste surgido de las necesidades psicológicas básicas (NPB) entre un contexto escolar, en el ámbito de la Educación Física, y un contexto extraescolar, en el ámbito de la iniciación deportiva, en concreto los entrenamientos de fútbol de categoría prebenjamín.

Uno de los principales motivos de la elección de este tema se debe al hecho de que siempre me ha interesado aprender a ayudar a que el niño/a sepa afrontar un problema, cómo evitar la frustración y a conocer diversos aspectos que repercuten en un buen clima motivacional en la práctica deportiva educativa, asimilando de qué manera influye en la consecución de los objetivos y el bienestar del niño/a. Estos aspectos hacen referencia al plano psicológico, emocional, afectivo y social del alumnado, puesto que si logramos generar un ambiente de motivación óptimo, la práctica de la actividad física e incluso la adquisición de hábitos relativos a ella será más favorable. Por supuesto, todo ello depende directamente de la actuación de la figura del educador/a.

Aunque las NPB propiamente dichas se centren en la relación con los demás, el sentimiento de competencia y la autonomía, también permiten desarrollar en la misma línea de trabajo del docente hacia su grupo de niños/as otros aspectos como la percepción del éxito y fracaso, el compromiso colectivo e individual, el conocimiento de las propias posibilidades motrices, la transmisión de valores, la interdependencia positiva, la búsqueda del disfrute y el aprendizaje de otros fines deportivos.

Por ello, este trabajo parte de la importancia de conocer otras vertientes que el maestro/a y entrenador/a debe saber aplicar para una adecuada promoción de la actividad física y el desarrollo integral del niño/a.

Este objeto de estudio será abordado mediante una metodología cualitativa, sirviéndose de la observación participante. Por una parte, una de las razones se debe a que la observación es una herramienta que se utiliza muy poco y es realmente efectiva para analizar cualquier tipo de información, además de permitir adoptar estrategias visuales para así ser capaz de identificar situaciones diversas del entorno en el que se está desarrollando la actividad física. Por otra parte, se ha decidido aplicarla debido también al bajo rango de edad que comprenden los participantes y la dificultad que podría suponer para estos apoyarse en otro tipo de metodología.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y LA INICIACIÓN DEPORTIVA: DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

El contexto extraescolar de la iniciación deportiva causa una mayor problemática en cuanto a su intención a la hora de enseñar ciertos aspectos, la metodología que sigue generalmente, el contenido en el proceso de aprendizaje-enseñanza y la forma en la que los niños/as afrontan esta oportunidad de crecer personalmente, y por tal motivo como se va a ver en este apartado, recoge más argumentos que en el contexto de la Educación Física escolar.

Independientemente de ello, es fundamental subrayar en ambos contextos la presencia del referente educativo frente a otros intereses competitivos y triunfalistas. El deporte escolar se correspondería con la iniciación deportiva, ya que se antepone el juego al resultado, partiendo de la cooperación para la asimilación progresiva del reglamento básico que caracteriza al deporte (Giménez y Rodríguez, 2006). Esto vendrá precedido de la Educación Física escolar, en la cual los docentes deben aplicar una metodología y producir una motivación que permita ser el punto de partida para poder crear un hábito deportivo. Asimismo, Fraile Aranda (2004) propone que la Educación Física escolar no esté solamente enfocada en considerar el desarrollo de las aptitudes motrices, sino también el trabajo del plano cognitivo, emocional y socio-afectivo.

Gimeno (2000) presenta el perfil al que debe responder un entrenador/a, especialmente cuando trate con niños/as, que debe caracterizarse por no solo por ser buen comunicador que promueve la escucha activa, sino que sepa transmitir confianza. A esta definición, Llopis (2011) añade que un entrenador no sólo debería enseñar cualidades técnicas y tácticas, sino que debe ser capaz de poner en práctica conocimientos psicológico-deportivos para gestionar de forma adecuada al grupo.

Sin embargo, aunque se dé lo mencionado anteriormente, existen limitaciones paralelas entre la predisposición del entrenador/a y el desarrollo del niño/a (Merino, Arraiz y Sabiron, 2018). Estas dificultades de enseñanza atienden a las exigencias psicomotrices del fútbol, que es un reto complicado para el niño/a; porque este deporte implica una comprensión táctica basada en procesos cognitivos complejos (García, Rodríguez y Garzón, 2011), lo cual aún no ha desarrollado un niño/a en etapa prebenjamín.

Además, Fraile Aranda (2004) añade otra limitación más en referencia a ambos contextos, defendiendo que el hecho de seguir modelos de enseñanza directiva impide la creatividad de los escolares, que determina que lleguen a preocuparse más por el resultado que por su propio aprendizaje, sobre todo en la iniciación deportiva, cuyos intereses suelen venir marcados por los agentes sociales (sin ir más lejos, padres y entrenadores, que desean obtener resultados inmediatos).

“La particularidad de la práctica deportiva en edad prebenjamín deriva de su desarrollo paralelo a lo largo de la historia reciente desde una doble perspectiva: la educativa y la deportiva” (Merino et ál., 2017, p. 331). De acuerdo a lo que explicaba Fraile Aranda anteriormente, todo esto supone una diferencia entre la teoría y la práctica, entre lo que debería ser y lo que realmente es.

Esta visión también debe ser aplicada en la Educación Física Escolar, y precisamente por ello cobra especial importancia hablar sobre la figura del educador/a en ambos contextos, asumiendo que el papel que desempeña el mismo/a determina distintas conductas y contribuye de una forma u otra al desarrollo integral del grupo que está siendo educado. Así lo argumenta Cecchini Estrada (1996), sosteniendo que en el deporte una misma situación puede llegar a provocar diferentes efectos en función de la intención del educador/a en controlar la práctica formativa.

Esta ambigüedad viene dada en gran parte por el estilo del educador/a. El entrenador es “como la figura de autoridad a quien obedecer y respetar; investido de la máxima responsabilidad en la gestión del juego, asume el poder y control ante niños y adultos. Basa su comunicación en informaciones y prescripciones a respetar” (Merino et ál., 2015, p. 11). De esta manera, a estas edades se presenta al entrenador como una figura que promueve una relación de instrucción directa hacia el niño/a.

Por lo tanto, a estas edades más que cuestionar la formación del educador/a en relación a los dos contextos, se cuestiona si ésta responde a la función educativa a la que se debería asociar su trabajo, como así lo constata Álamo (2001) debido a la obsesión competitiva existente que repercute negativamente en la formación integral del niño.

Dicha obsesión es explicada también por Fraile Aranda, señalando que en la iniciación deportiva los entrenadores utilizan un modelo de enseñanza mecánica, analítica y de especialización, con una clara división del trabajo en cuanto a las funciones y roles, y donde la competición supera la cooperación. Mientras que desde la escuela los

educadores/as siguen un tipo de práctica coeducativa, recreativa, abierta para todos/as, con una enseñanza no selectiva y más globalizada que busca la disponibilidad motriz (Fraile Aranda, 2004, p. 52).

A pesar de ello, advierte que esta perspectiva triunfalista podría influir en el contexto escolar y por consecuencia deriva en reproducir un sistema jerárquico basado en principios de productividad y rendimiento y utilizando la competición como motivación, llegando incluso a generar en determinados alumnos/as conductas agresivas en las sesiones sólo por el deseo de victoria y esa capacidad por competir (Fraile Aranda, 2004).

Además, las decisiones del entrenador sobre la detección de una baja visión competitiva en niños/as pueden traer consecuencias en su bienestar personal. “Los jugadores que no evidencien el rendimiento competitivo que se demanda en el equipo pueden excluirse implícitamente, reduciendo su participación y contribuyendo a la construcción de su autoestima” (Merino et ál., 2015, p.89).

Esta situación competitiva que puede ser creada en ambos contextos viene de la mano de La Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1989; Ames, 1992), teoría que explica que existen dos tipos de orientación motivacional: hacia el ego y hacia la tarea. La primera se caracteriza por dar más importancia al resultado que a la propia acción y el esfuerzo, así como por crear situaciones de superioridad, mientras que la segunda posibilita un mayor aprendizaje en los niños/as por no establecer ninguna comparativa y permitir dotar de mayor diversión a la práctica del deporte. Además, hay otra teoría basada en atender a la motivación de quien está siendo educado/a y que es en la que me voy a centrar para realizar este estudio: La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), que está enfocada en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

3.2 LA PROMOCIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS COMO ELEMENTO CLAVE EN LA MOTIVACIÓN DE LOS NIÑOS/AS

Muchos investigadores se han apoyado en la Teoría de la Autodeterminación para tratar de determinar el nivel de motivación existente en las clases de Educación Física en Educación Primaria, con motivo de la no práctica de la actividad físico-deportiva en los niños.

Esta automotivación podrá ser promovida si se satisfacen las tres NPB: la relación con los demás, la percepción de competencia y la autonomía (Deci y Ryan, 2000). Éstas se enmarcan en esta teoría puesto que se genera más motivación intrínseca, que a su vez influye en mantener la intención de seguir practicando actividad físico-deportiva. En cambio, si no se satisfacen, puede reducir la motivación del alumnado e incluso reducir su bienestar social, cognitivo y emocional. La motivación intrínseca, según Menéndez Santurio y Fernández Río (2017), se corresponde con el hecho de llevar a cabo cualquier actividad física de forma interesada y por placer propio.

Según Moreno et ál. (2008), “Deci y Ryan (2000) definen las NPB como los nutrimentos psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar” (p. 295). Las NPB pueden retroalimentarse entre sí, ya que tienen una gran conexión y dependencia a la hora de ser desarrolladas. A continuación, se presentan cada una de ellas.

En cuanto a la **relación con los demás**, Moreno y Martínez (2006) argumentan que hace referencia cuando se refiere al sentimiento de conectar con otras personas y del mismo modo sentirse aceptado por éstas. Esta necesidad está vinculada con las preocupaciones sobre el bienestar, unión y seguridad entre los miembros de una comunidad. De este modo, este sentimiento de pertenencia e interdependencia positiva en el alumnado, también puede ayudar a desarrollar la siguiente necesidad psicológica básica: la percepción de competencia (Moreno y Vera, 2011).

En un estudio realizado por Navarro Patón, Rodríguez Fernández y Cons Ferreiro (2018) en el que se intentaba determinar qué ocurría con las NPB al aplicar una Unidad Didáctica de “Juegos Cooperativos”, se plasmó que incidía muy positivamente en la satisfacción de las NPB, invitando a reflexionar a los maestros/as sobre el tipo de programación diseñada en las tareas y metodología a emplear.

La necesidad de **percepción de competencia**, según Deci y Ryan (2002), es la capacidad y habilidad que cada sujeto cree tener para realizar una tarea en determinado contexto. Este nivel de control y eficacia para llevar a cabo una actividad, puede ser apoyado por el maestro/a utilizando un feedback positivo e interrogativo enfocado en el progreso del individuo y/o grupo. Asimismo, un buen clima de confianza ayuda a generar este sentimiento de habilidad, y se puede contribuir a ello ofreciendo información comprensible y detallada de los objetivos planteados, con el fin de fomentar esta necesidad (Jang, Reeve y Deci, 2010).

La competencia percibida y la autoconfianza son variables del autoconcepto que aumentan conforme el nivel de la competición incrementa, así como las experiencias en entornos de logro (Usán et al., 2016). La competencia que se percibe está asociada a un estado positivo en la iniciación escolar y por lo tanto puede indicar cierta adherencia a la práctica deportiva y al club de fútbol en el que se participa (Navarrón et al., 2017).

Por otro lado, de acuerdo a lo comentado por Navarro Patón et al. (2016), se considera que el grado de disfrute es un factor importante que subyace en las clases de Educación Física, y sobre todo en escolares de Educación Primaria (Barreal López et al., 2015). De esta forma, se considera que el disfrute está asociado con la motivación, ya que ambos aspectos influyen de manera conjunta en el grado de participación en cuanto a actividad física-deportiva se refiere y, por lo tanto, también en Educación Física en edad escolar (Wallhead y Buckworth, 2004). Es por ello que el disfrute en las sesiones de Educación Física también se relaciona con la forma en que el alumnado percibe su competencia física, es decir, con cómo cree que sus acciones pueden llegar a ser exitosas (Carrol y Loumidis, 2001).

Por último, la **autonomía**, contemplándola desde el punto de vista educativo en el marco físico-deportivo, de acuerdo a la definición dada por Niemec y Ryan (2009), hace referencia al grado en que los niños/as sienten que tienen poder y responsabilidad para dirigir y controlar sus propias conductas y acciones. Completándola, podría decirse que se caracteriza por el esfuerzo que cada persona realiza para sentirse el origen de las acciones realizadas y por lo tanto poder promover el aprendizaje autónomo (Martínez Rubio et al., 2019).

En la enseñanza, como señalan Black y Deci (2000), el apoyo a la autonomía crea una serie de interrogantes basados en los estilos de enseñanza y situaciones en las que ese apoyo puede ser o no reforzado. Tal y como refleja en un artículo Aguado Gómez (2016), varias investigaciones basadas en la relación entre apoyo a la autonomía y motivación, o apoyo a la autonomía y adherencia a la actividad física, constatan una correlación positiva del alumnado entre la percepción de apoyo a la autonomía y la participación frecuente en actividades físicas durante el tiempo libre, además de confirmar la influencia en una motivación intrínseca tanto en la asignatura como en otros contextos deportivos.

Eso sucede cuando el maestro/a o entrenador/a sitúa al grupo que trata de educar en un entorno didáctico donde hay una fusión de varios aspectos tales como el contenido táctico, la comprensión del desarrollo del juego, la toma de decisiones y la capacidad otorgada para resolver problemas (Rovegno y Dolly, 2006), favoreciendo así un proceso en el que el alumno/a contiene un elevado grado de autonomía.

Por lo tanto, cuando el educador/a sea capaz de generar un clima de apoyo a la autonomía en sus sesiones, los niños/as no sólo se sentirán más escuchados y más comprendidos, sino que experimentarán una sensación de libertad para poder actuar debido a esta implicación y cesión de responsabilidad por parte del educador/a (Baena Extremera et al. 2016).

En el ámbito deportivo, en un artículo de Merino, Arráiz y Sabirón (2018), se advierte que la preocupación desde la figura del entrenador/a en edad de prebenjamín por fomentar un tipo de práctica deportiva en la que predomine la disciplina y la obediencia conlleva una gran pérdida de autonomía y capacidad para la toma de decisiones. Asimismo, un estilo controlador puede perjudicar a los jugadores impidiendo satisfacer la autonomía, repercutiendo en disminuir su bienestar o directamente provocar en ellos una experiencia negativa. (Fraile, 2004).

Por tal motivo, se debería evitar en la medida de lo posible dicho estilo controlador, del cual hacen mención Trigueros Ramos y Navarro Gómez (2019) aunque lo contextualicen en edades más superiores, correspondiéndose con el uso de presiones externas, actuar de manera preconcebida, no atender a intereses del alumnado, imposiciones entendidas por el alumnado debido a temas de conducta, etc. Todo ello afectará negativamente al autoconocimiento y al esfuerzo e iniciativa personal (Trigueros, Aguilar y Cangas, 2018).

Según Deci y Ryan (2000), la competencia y la autonomía tienen mayor influencia en la motivación autodeterminada que la relación con los demás. Es más, diferentes estudios han reflejado los beneficios que la necesidad de sentimiento de competencia y autonomía tienen sobre la construcción de la autoestima y la satisfacción con la vida en términos de bienestar generales referidos a la actividad físico-deportiva a través de la motivación autodeterminada (Moreno y Vera, 2011).

Diversas investigaciones sobre ello han constatado que la satisfacción de estas NPB se relaciona con una mayor dimensión de autodeterminación y motivación intrínseca (Cox y Williams, 2008), ya que la existencia de las mismas está íntimamente ligadas al contexto social y personal del niño/a y puede relacionarse con diferentes tipos de motivación (Deci y Ryan, 2002).

Sin embargo, así como pueden satisfacer también podrían frustrarse. Bartholomew et al. (2011) definieron la frustración de las NPB como el estado negativo que una persona vive cuando percibe que éstas están siendo activamente restringidas. Sin embargo, cabe señalar que la frustración de las NPB no es equivalente a la ausencia de satisfacción de las mismas. Es decir, que un bajo nivel de satisfacción de las NPB no implica necesariamente la frustración de las mismas.

La frustración de autonomía hace referencia a la presión ejercida sobre un sujeto a la hora de realizar una tarea. Del mismo modo, la frustración de competencia se entiende como el sentimiento de inferioridad y fracaso al llevar a cabo una actividad, mientras que la frustración de las relaciones sociales es determinada por el rechazo personal dentro de un grupo de iguales (Deci y Ryan, 2000).

Para ello, hay que tener en cuenta desde una perspectiva didáctica que, para el apoyo a estas tres NPB, los maestros/as podrían plantear actividades no competitivas a través del diseño de tareas que puedan realizarse de manera abierta, teniendo la opción de elegir diferentes posibilidades de actividades y la motricidad a emplear, como así plantean Goñi y Zulaika (2000).

Es un hecho que el rol y el estilo del docente en las clases de Educación Física en Educación Primaria es determinante. Si éste es más controlador o autoritario, caracterizado por la presencia de un orden, reglas o estructura marcada en las tareas de enseñanza y con una falta de interdependencia positiva y cercana con el alumnado, puede

asociarse con la frustración de estas NPB (Sevil Serrano et al., 2016). De hecho, este tipo de experiencias que no sean muy positivas pueden provocar una mayor inactividad física.

A modo de trasladar la teoría en práctica, Sevil Serrano et al. (2015) proponen algunas estrategias de intervención y atienden a algunas singularidades en el apoyo de las NPB en Educación Física. De este modo, sostienen que el docente apoyará realmente la autonomía cuando sea consciente de que participa de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y presta especial atención a las opiniones que proceden del propio alumnado, disponiendo también de un proceso gradual porque “el docente no debe ceder la máxima autonomía desde la primera sesión”, así como remarcan que “no debe confundirse el apoyo a la autonomía con la falta de diseño de las sesiones” (Sevil Serrano et al., 2015, p. 51).

En cuanto a la percepción de competencia, se sugiere plantear objetivos en un tiempo apropiado y accesibles en función de las capacidades motrices, características y contexto del alumnado. Además, se considera que “un docente que fomenta en las clases que los grupos sean variados y heterogéneos y en las que atiende, en ocasiones, a las preferencias del alumnado, está preocupado por apoyar las relaciones sociales para favorecer un entorno óptimo de trabajo” (Sevil Serrano et al., 2015, p. 50), de forma que mediante la transmisión de valores como la tolerancia y el respeto se desarrollarán en gran medida las habilidades sociales entre el alumnado.

No obstante, es fundamental tener en cuenta la frecuencia y la intensidad con la que se están aplicando estas estrategias motivacionales, ya que por ejemplo apoyar la autonomía puntualmente en alguna sesión no quiere decir que el alumnado vaya a estar más motivado (Sevil Serrano et al., 2015). Esto mismo lo comentaron Ángel Abós et al. (2016), razonando que, el hecho de que el docente de Educación Física fomente la autonomía de forma puntual en una clase o Unidad Didáctica, no implica que esté evitando su frustración, ya que podría apoyar la autonomía en algunas actividades y en otras apostar por un estilo de enseñanza más controlador.

3.3 LA OBSERVACIÓN COMO UN RECURSO PARA LA REFLEXIÓN EDUCATIVA.

Según se refleja en un artículo de Hernández Mendo y Teresa Anguera (2013), el uso de la metodología observacional “se ha difundido y expandido, cristalizando en buen número de publicaciones científicas, además de lograrse nuevos desarrollos metodológicos, que, sin duda, ofrecen recursos procedimentales a los investigadores y profesionales del mundo del deporte y de la actividad física” (p. 136).

Además, facilita un desarrollo analítico adecuado, ya que los diseños observacionales se caracterizan por su elevada flexibilidad, de forma que actúan a modo de pautas útiles para saber qué datos conviene obtener, y cómo se deben después organizar y analizar (...) Dado que la metodología observacional contempla todas las etapas de la lógica científica, este estado de la cuestión sintoniza empáticamente con todas las exigencias de objetividad y rigurosidad (Hernández y Anguera, 2013, p. 140).

Se podría decir que, la adquisición de la observación para el docente/entrenador, constituye una formación de privilegio para lograr identificar y resolver determinadas problemáticas, y de esta manera ampliar y mejorar las posibilidades de desarrollo corporal y físico de los deportistas en los diferentes espacios de aprendizaje (Talpone y Ragusa, 2017, p. 3).

La observación participante es un gran método para recoger información y realizar estudios cualitativos. Es importante considerar que, “los métodos cualitativos de recolección de datos, tales como entrevistas, observación y análisis de documentos, han sido incluidos bajo el término global de métodos etnográficos en tiempos recientes”, Kawulich, 2005, p. 2).

Este tipo de observación, Bernard (1994) la define como el proceso para poder establecer relación con una comunidad y así aprender a actuar para que ésta actúe de forma natural, saliéndose de la misma para sumergirse en los datos y comprender lo que está ocurriendo para ser capaz luego de escribir acerca de ello.

La observación participante permite incrementar la validez del estudio, puesto que “puede ser usada para ayudar a responder preguntas de investigación, para construir teoría, o para generar o probar hipótesis” (Kawulich, 2005, p. 2), además de poseer otras ventajas como incrementar la destreza y calidad de la recolección e interpretación de datos y facilitar el desarrollo de nuevas hipótesis (Kawulich, 2005).

Además, según Dewalt y Dewalt (2002) se caracteriza por acciones tales como mantener una actitud abierta, sin juicios, tener interés en aprender más acerca del resto, sentir y comprender otros entornos culturales, y ser abierto a todo aquello que se presenta como inesperado y como oportunidad de aprendizaje.

La relación con el entorno también es clave para llevar a cabo la observación participante. Por ello, el investigador también debería familiarizarse con el escenario social y cultural. Esto implica “planear en detalle el escenario o redes de desarrollo social para ayudarlo a comprender la situación. Estas actividades también son útiles para facultar al investigador a saber qué tiene que observar, y de quién debe recolectar la información” (Kawulich, 2005, p. 18).

Otro punto a tener en cuenta es el de establecer relaciones de confianza con la comunidad. Según Kawulich (2005), “la construcción de lazos implica el escuchar activamente, mostrar respeto y empatía, ser auténtico, y mostrar un compromiso con el bienestar de la comunidad o del individuo” (p. 19).

En cuanto a la recogida de datos, el observador debe aprender a suprimir todo tipo de subjetividad y mantener la objetividad en todo aquello que es capaz de observar. Leiva (2014) indica que hay que evitar en la medida de lo posible formular esquemas mentales que conlleven a juicios de valor.

4. OBJETIVO DEL ESTUDIO

El principal objetivo que se pretende conseguir con este estudio es analizar y comparar el grado de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas que se adquiere en un contexto escolar (sesiones de Educación Física) y en un contexto extraescolar (iniciación deportiva en etapa de prebenjamín) en niños/as de Educación Primaria. Gracias a ello, se podría identificar las carencias de este proceso de enseñanza-aprendizaje y las herramientas que el educador/a de cada ámbito necesita para poder contribuir al bienestar personal y social del grupo que está siendo educado.

5. MÉTODO

5.1. DISEÑO

Este trabajo se concreta en un diseño de estudio de caso de modalidad etnográfica en base a la observación participante (Sabirón, 2006) y considerando dos contextos particulares: el escolar (Educación Física) y el extraescolar (iniciación deportiva). Se trata de un diseño etnográfico puesto que se pretende describir y analizar las acciones de una comunidad desde un punto de vista social, psicológico y emocional, cuyo análisis considera tres categorías (relación con los demás, sentimiento de competencia y autonomía) y determinados patrones propios de la cultura que caracteriza a dicho grupo comunitario, atendiendo a la definición sobre este tipo de modalidad aportada por Alvarez Gayou (2003).

El investigador adopta la postura de *participante como observador*, ya que éste forma parte de la comunidad que se está estudiando, y por lo tanto el grupo es consciente de este proceso de investigación, dándole más importancia a la observación que a la participación, básicamente por el hecho de estar inscrito en las actividades que el grupo realiza regularmente (Kawulich, 2005).

5.2. PARTICIPANTES

Se presentan dos grupos de niños/as que participan en el estudio, ya que aparecen dos escenarios: las clases de Educación Física y los entrenamientos de fútbol prebenjamín. En total hay 37 niños/as, con un rango de edad comprendido entre los 7 y 8 años, y cuyas vivencias constituyen el objeto de estudio y se requiere comprender sus acciones y comportamientos mostrados para que pueda tener una influencia positiva en la futura práctica educativa, sin aspirar a ningún tipo de representatividad estadística (Stake, 1999).

Por un lado, las clases de Educación Física se contextualizan en el colegio concertado Padre Enrique de Ossó, ubicado en el barrio de las Delicias (Zaragoza). El grupo de participantes que comprende una parte del estudio se corresponde con el curso 2ºB de Educación Primaria, habiendo 15 alumnas y 8 alumnos. Hay que mencionar que ya había previa relación con el grupo al que se observaba, ya que la estancia del investigador en el centro comenzó el 15 de febrero, con motivo del comienzo de las

prácticas escolares III de la Universidad de Zaragoza. Así pues, este trato entre observador y observados/as existía desde hace dos meses debido a que se inició el 13 de abril.

Este grupo estaba a cargo de su maestra de Educación Física, que también era su tutora, quien tiene 5 años de experiencia como docente, todos ellos en este mismo centro y es también especialista en Lengua Francesa. Además, este grupo ya se conocía de años anteriores puesto que compartieron juntos 1º de Educación Primaria (con dicha maestra) y los tres años de Educación Infantil.

Por otro lado, los participantes del contexto extraescolar son 1 entrenador y 14 niños, todos estos de género masculino y con 7 años de edad. El equipo es el Club Deportivo Delicias, equipo de fútbol próximo al colegio mencionado, aunque los niños de este equipo pertenecen a diversos colegios. Es un equipo prácticamente nuevo, ya que han llegado 8 niños nuevos y solamente 6 niños se conocían del año anterior. Respecto al entrenador, tiene 3 años de experiencia en este cargo y todos ellos en este mismo club, a pesar de que durante los 15 años que comprende su trayectoria futbolística nunca ha jugado en éste. Este equipo está incluido en una liga clasificatoria junto con 9 equipos más, federados todos. El observador conoce a este grupo de niños desde septiembre, por lo que ya se ha establecido un clima de confianza para que pueda realizarse esta observación de manera natural.

Se cuenta con el consentimiento, siendo éste hablado, tanto del centro como del club deportivo en el que se interviene, cuyo permiso es aceptado fundamentalmente porque esta investigación conlleva una oportunidad formativa de aprendizaje desde la figura del maestro de Educación Física y del entrenador de un equipo de fútbol, en este caso. Además, esta idea fue trasladada con antelación tanto a la maestra como al entrenador responsable del grupo de niños/as, por lo que ya eran conocedores de la intención de este estudio. También hay que mencionar que ningún nombre de los niños/as aparece para así mantener su anonimato, sustituyendo el nombre real de cada niño/a por uno inventado.

5.3. INSTRUMENTO

En primer lugar, se elaboró una ficha de registro para fijar una serie de aspectos a tener en cuenta a la hora de comenzar a observar, recogiendo determinados ítems para facilitar el objetivo de investigación, así como el contenido de la presentación del observador (Anexo I).

El instrumento que permite estudiar y analizar las variables psicológicas en este estudio a través de la observación participante es un diario de campo, en el cual se distinguen los dos contextos en los que se ha llevado a cabo la observación participante (Anexo II). En éste se recogía toda la información que se consideraba importante para después ser estructurada en relación a las tres necesidades psicológicas básicas (relación con los demás, sentimiento de competencia y autonomía), creando incluso un nuevo apartado (*otras observaciones*) cuya información estaba todavía por definir y, en algunos casos, también ha cobrado importancia puesto que se ajustaba al objeto de estudio. Toda esta información era variada, es decir, se han incluido citas textuales como diálogos, respuestas, preguntas, comentarios entre iguales, reacciones y gestos, cualquier tipo de interacción y situaciones de índole interpretativa (Merino et ál., 2019), pero sin expresar ningún tipo de valoración subjetiva.

5.4. PROCEDIMIENTO

La ficha de registro de observación (Anexo I) se elaboró, de manera propia, para facilitar la observación de las categorías. A partir de ahí, se consideran las fases clásicas de la observación participante: acceso, permanencia y salida del campo (Taylor y Bogdan, 1986).

El acceso al campo comprende la presentación del investigador que fue necesaria para comunicar al grupo de participantes de cada contexto la situación que iba a dar lugar. Se pactó el interés mutuo por la mejora en la práctica formativo-deportiva en las clases de Educación Física y en el fútbol prebenjamín como meta común, facilitando la participación en el colegio y equipo de fútbol (Merino et ál., 2018). Para ello, se expresó que el observador iba a asumir el rol de detective, pero con distintas finalidades en los dos contextos; es decir, el objetivo del discurso fue el mismo pero el contenido diferente (Anexo I). Este acceso al campo se produjo el día 13 de abril de 2021.

La permanencia en el campo da lugar durante todo el transcurso de la observación participante, desde la primera hasta la última sesión, ambas incluidas. Dicha observación se realizaba martes y jueves para ambos contextos, comprendiendo 6 sesiones cada uno y siendo cada sesión de 45 minutos. De esta manera, el trabajo de campo se concreta en un total de 13 horas, esto es, 6 horas y 30 minutos por cada contexto (Tabla 1). Por lo tanto, la salida del campo se produjo el día 29 de abril, por lo que a partir de tal fecha ya no se lleva a cabo la observación participante y se comienza con el análisis de datos.

Tabla 1. Temporalización del trabajo de campo aplicando la observación participante durante la permanencia en el mismo.

SESIÓN	DURACIÓN	FECHA
1	45 minutos	Martes 13 de abril de 2021
2	45 minutos	Jueves 15 de abril de 2021
3	45 minutos	Martes 20 de abril de 2021
4	45 minutos	Jueves 22 de abril de 2021
5	45 minutos	Martes 27 de abril de 2021
6	45 minutos	Jueves 29 de abril de 2021

Nota: Esta temporalización es la misma en ambos contextos debido a que coinciden los días.

Fuente: Elaboración propia.

5.5. ANÁLISIS DE DATOS

Es necesario hacer referencia a las fases del análisis de datos con el propósito de buscar el desarrollo de una comprensión profunda de los dos escenarios que se estudian (Salgado Lévano, 2007). Se propone un análisis del contenido basado en tres momentos: Descubrimiento, Codificación y Relativización (Taylor y Bogdan, 1990).

La fase de descubrimiento se correspondería con los primeros pasos para llevar a cabo la observación participante, abarcando el proceso que conlleva la preparación de la ficha de registro en la que apoyarse y el hecho de informarse acerca de las técnicas y características de este tipo de observación, hasta el propio proceso de recogida de información en el borrador de forma manual. Por ello, se trata de descubrir los mejores métodos tanto de observación como de recogida de notas.

Tras haber recopilado toda la información, se comienza a organizar por categorías en el mismo borrador manualmente, lo cual se asociaría con la fase de codificación. Tras ello, se transcribe digitalmente toda la información reunida y organizada mediante el procesador de textos Microsoft Word 2016 para poder elaborar formalmente el diario de campo, distinguiendo toda la información por categorías y sesiones en ambos contextos. Se considera toda la información recogida, incluso la que en principio no encajaba en ninguna de las tres categorías por una posible repercusión en el estudio, como se ha mencionado en el apartado 4.3. con la invención de *otras observaciones*. A continuación

se produce la aparición de las subcategorías, que van emergiendo conforme se avanza en este análisis temático.

Con ello da lugar la fase de relativización de los datos. Estas subcategorías surgidas, que en teoría habría una gran variedad de éstas, se escogen las más significativas, bien por frecuencia o importancia respecto a lo que se pretende estudiar. Además, cuando se está organizando este proceso de selección hay que tener en cuenta que varias de ellas cuentan con distintas interpretaciones y hay que valorar el mismo aspecto.

Por otra parte, autores como Huberman y Miles (2000) van un paso más allá en este proceso de análisis para concretarlo más y presentan tres subprocesos vinculados entre sí para poder realizarlo:

La *reducción de datos*, contemplándose desde la concreción del objetivo del estudio para centrarse en esta temática hasta lo que se ha comentado en la última fase, es decir, la omisión de algunas subcategorías para escoger las que más responden a los intereses de la investigación, incluyendo también la posterior relación entre las propias subcategorías, habiendo de mantener y desechar.

La *presentación de datos*, en referencia a toda aquella información sintetizada para facilitar la recogida de información o análisis de la misma. En este caso habría que incluir la hoja de registro elaborada previa al proceso observacional y el sistema de categorías que se muestra en los resultados para presentar todas aquellas subcategorías que han surgido de la información que se ha recopilado en el diario de campo. Además, también hay que mencionar las subcategorías que finalmente se mantienen para poder determinar la diferencia entre los dos contextos, encontrando subcategorías coincidentes y conectadas, como se muestra en los resultados.

La *elaboración y verificación de conclusiones*, atendiendo a la comparación entre los dos contextos y el señalamiento de patrones y temas. Una vez se han consolidado las tres categorías, se comienza a relacionar las subcategorías entre sí para poder llevar a cabo la diferenciación entre los dos contextos. Esta relación entre subcategorías generalmente se da cuando éstas pertenecen a una misma categoría en contextos distintos, aunque hay algún caso en el que se vinculan cuando se trata de categorías diferentes (por ejemplo, “relación con los demás” con “sentimiento de competencia”). Gracias a esta relación se consigue extraer una serie de conclusiones para responder al objetivo planteado.

6. RESULTADOS

Los resultados mostrados se corresponden con el proceso de análisis de los datos reflejados en el diario de campo, en el que se distinguen los dos contextos (Educación Física, cuyos contenidos están basados en actividades de colaboración-oposición, y entrenamientos de fútbol prebenjamín) a través de la identificación del grado de cumplimiento de las tres categorías (las necesidades psicológicas básicas). A modo de recordatorio, éstas son la relación con los demás (interacción entre iguales, percepción de conexión y unión del niño/a con sus compañeros/as), el sentimiento de competencia (autovaloración, percepción de sentirse capaz con aquello que se está realizando) y la autonomía (percepción de responsabilidad y toma de decisiones a lo largo de la sesión). En cada categoría se han podido identificar una serie de subcategorías que han surgido de la observación participante y permiten responder al objetivo planteado en este trabajo (*Figura 1 y 2*).

6.1 EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

En primer lugar, se presentan los resultados asociados al contexto escolar de la Educación Física (*Figura 1*). En total hay 19 subcategorías, que se distribuyen a continuación en las tres necesidades psicológicas básicas y se muestra su descripción acompañada de un ejemplo obtenido del diario de campo a lo largo de las 6 sesiones en las que se ha llevado a cabo la observación participante.

Figura 1. Sistema de categorías del contexto escolar.



Fuente: Elaboración propia

1) RELACIÓN CON LOS DEMÁS

Dentro de esta necesidad se han detectado 6 subcategorías, ordenadas desde un sentido negativo al positivo, es decir, desde situaciones que favorecen la cohesión y relación del grupo hasta otras que influyen en el mismo de una forma negativa. Algunas subcategorías contienen distintas interpretaciones, ya que la finalidad de ellas puede variar en función de cada acción o escena observada.

1.1 AYUDAS

Independientemente del tipo de ayuda y de su propósito, cuando el alumnado se dispone a ayudar a sus compañeros/as es una señal de que se está produciendo cierta cooperación y conexión con el grupo al que pertenece. Para un maestro/a de Educación Física, observar acciones en las que se producen ayudas hacia el equipo contrario enriquece más aún la labor como docente, ya que se trata de una ayuda relativa al sentido de grupo.

En la actividad “piedra, papel o tijera”, quien ganase debía seguir el camino de aros saltando y quien no, abandonar el camino. Hubo algunas alumnas que, aun perdiendo, corrigieron a sus compañeros y compañeras para que siguieran el camino, recordándoles lo que había que hacer si alguien ganaba.

Del mismo modo que si se trata de ayudas con el principal objetivo de que los compañeros/as sean capaces de mejorar sus habilidades motrices y ese consejo sirva para llevar a cabo la tarea mejor.

Una alumna le dio un consejo a una compañera suya en el ejercicio de tirar a los conos, diciéndole que si no tiraba a bote habría más posibilidades de darle.

Sin embargo, estos consejos también pueden variar su finalidad, ya que esta ayuda interpersonal solamente puede comprender el objetivo de llegar al éxito como equipo, es decir, ayudar a un compañero/a a desarrollar mejor su función como integrante del grupo (por su bien) pero a su vez para poder llegar al bien común.

Hubo una alumna que le dio un consejo a una amiga suya cuando la mataron tras volver a su campo (venía del campo rival, donde no la podían matar ya que era “Flash”), sugiriéndole: “Sal por fuera del campo en vez de volver pasando por medio porque sino te matarán”.

Por último, también se distingue ayuda interpersonal, pero en este caso, sin respetar las normas del juego y por consecuencia, al resto de compañeros/as, por lo que tendría cierta connotación negativa.

La maestra se ve obligada a incidir en la norma de que los muertos solo pueden revivir si les toca la pelota, ya que alguna alumna con total intención ha pasado la pelota a amigas suyas para salvarlas.

1.2 COMPAÑERISMO

Al igual que en las ayudas entre compañeros/as, hay una serie de acciones solidarias que el alumnado lleva a cabo por decisión propia sin la necesidad de recibir ninguna orden o consigna.

Mientras un niño sujetaba el aro para que la compañera pudiese tirar bien, fue después a recoger su pelota sin que ella se lo pidiese.

A pesar de que el protagonismo en este tipo de acciones solidarias recae en los propios niños/as, viene precedido por la intervención de la maestra, la cual solo se da en función de quien tiene la pelota, ya que se considera que si esto debe ser avisado es preferible hacerlo con alguien que posee menos hábitos de compartir y ceder la pelota.

La maestra recordó que debían tirar todos y no solo los mismos de siempre. Un niño, que además es muy competitivo, cedió la pelota a una compañera suya para que pudiese lanzar y desde entonces intentaba no lanzar tantas veces la pelota.

1.3 AGRUPAMIENTOS

Sería la subcategoría que marcaría la templanza entre las anteriores y las siguientes. No es positiva ni negativa, pero influye en ello puesto que dependiendo de los criterios a los que atiende la maestra y la forma de llevar a cabo los agrupamientos darán lugar unas conductas y acciones u otras.

Me di cuenta que la maestra gestionó bien las agrupaciones, porque colocó en dos partidos distintos a los dos alumnos que siempre se están picando entre ellos, así como las dos gemelas que nunca se toman en serio las actividades cuando están juntas.

1.4 RÉPLICA AUTORITARIA

La figura de la maestra se muestra como una pieza fundamental para conseguir situaciones de ayuda entre el alumnado y favorecer otros factores que afectan al plano personal e incluso integral del niño/a, pero también se aprecia como una pieza de mando absoluto y que aboga por un carácter disciplinar cuando existen situaciones que no le convencen, habiendo comentarios en cierta medida desmotivantes que pueden causar desinterés en la sesión o directamente en la asignatura.

Todos querían empezar en primer lugar, así que la maestra se impuso para establecer el orden de tirada en cada grupo. Esto hizo que un alumno, tras saber que iba a ser el último en tirar, se enfadase y al estar disgustado, se negara a jugar. La maestra se mostró indiferente ante esta situación, diciéndole: “Tú verás, me da igual si no quieres jugar”.

Sin embargo, estos comentarios contienen sus motivos a favor de la maestra a pesar de ser desmedidos, como por ejemplo presentar tal firmeza para defender a otros compañeros al haber detectado desprecio por parte de algún niño/a.

Un alumno metía presión a una niña que no lanzaba la pelota (además esta es muy tímida y no intercambia muchas palabras), diciéndole frases como “¡Pero quieres tirar ya!”, “¡Que estás perdiendo el tiempo!” y “No te enteras de nada”. La maestra, conocedora de esta situación, le contestó “Bájate dos puntos, y eres tú quien no se entera de nada porque ella es Capitán América y no puede soltar la pelota”.

1.5 DESPRECIO

Predominan en cada sesión situaciones desfavorables a causa de reproches, piques y otros conflictos entre los compañeros/as como infravalorar, mofarse o recriminar. Ello puede venir precedido de varios aspectos, destacando el carácter competitivo que contiene la actividad planteada, entre otros.

En un ejercicio del circuito de psicomotricidad en el que se debía hacer un nudo con el pañuelo en un poste, hubo una niña que le costó bastante atarlo, de forma que el resto de compañeros/as que esperaban le recriminaban su tardanza. Esta niña debió ponerse nerviosa y dejó el pañuelo en la parte baja del poste sin el nudo, entonces el siguiente alumno dijo en voz alta “y encima no lo ha hecho bien”.

1.6 FALTA DE RESPETO AL GRUPO

Este tipo de faltas de respeto hacia el resto de compañeros/as, más que acciones despectivas hacia los mismos/as, se trata de decisiones conscientes que toman los alumnos/as como el incumplimiento de las normas del juego para anteponer la preocupación y logro individual al colectivo, que provocan no respetar la buena conducta que presentan los demás.

Cuando un compañero hacía un aire (coger la pelota si daba un bote o ninguno), los eliminados avisaban a quien le tocaba entrar al campo si esta persona no se enteraba. Hubo una vez que un niño salió estando en segundo lugar de la fila de eliminados, y la maestra se dio cuenta y lo mandó el último, lo que provocó que se echase a llorar excusando que “pues si ella no sale...”.

2) SENTIMIENTO DE COMPETENCIA

Se han podido identificar 6 subcategorías, aunque algunas de ellas están justificadas distinguiendo más ramas que atribuyen su significado a situaciones diferentes, teniendo una relación directa con la actividad o juego realizado y, sobre todo, por la importante presencia del docente de Educación Física.

2.1 RECONOCIMIENTO

2.1.1 Reconocimiento por acción de mérito individual

APOYO GUIADO: Gracias a las peticiones de la maestra, el alumnado es capaz de reconocer el mérito, esfuerzo o habilidad a los ganadores/as, aunque centrándose únicamente en los mismos/as, para poder conseguir un apoyo interpersonal que puede hacer que este tipo de acciones se produzcan sin ninguna señal por parte del docente.

La sesión finalizó dando aplausos entre todo el grupo a las cuatro niñas y un niño que habían quedado los últimos en el juego de las sillas, como así lo pidió la maestra, a excepción del alumno que se había cabreado anteriormente.

APOYO NO GUIADO: Dan lugar reconocimientos, por parte principalmente de los compañeros/as, centrándose en aquel alumno/a que ha marcado la diferencia y haciendo sentirle realmente apto/a para las tareas realizadas. Este apoyo interpersonal se produce sin la necesidad de detener la actividad por parte de la maestra para otorgarle el valor de la acción a dicho alumno/a.

El ejercicio que más costó hacerlo exitosamente al alumnado fue el de conseguir pasar la pelota por debajo de todas las vallas. Como al principio siempre fallaban, hubo una alumna que lo hizo y al tener esa sensación de sorpresa y logro, sus compañeras de la fila comenzaron a aplaudir. Siempre que la maestra veía que se hacía bien, alentaba a quien lo conseguía.

DIFICULTADES: Partiendo de que el papel que desempeña el docente en la motivación del alumnado es primordial, esta labor es dedicada a enfocar este reconocimiento individual en aquellos alumnos/as que presentan claras dificultades motrices, ya sea a nivel de coordinación general o simplemente en referencia a una tarea específica.

Todos los alumnos/as que acertaban en el aro se ponían muy contentos celebrándolo subiendo los brazos con los puños cerrados. La maestra reconocía los logros, pero sobre todo de aquellos/as que les costaba bastante hacerlo y solían fallar en sus lanzamientos, animándoles mientras aplaudía por ello.

2.1.2 Reconocimiento por acción de mérito colectivo

Por otro lado, se dan estos reconocimientos por parte de la maestra dirigidos de manera general a todo el grupo-clase. El hecho de alentar a ser conscientes del logro conseguido por todo el alumnado es un gran paso, no sólo para sentirse de forma conjunta competentes con aquello que se está llevando a cabo, sino para poder afianzar un sentimiento de identificación con el resto de compañeros/as, reforzando así el sentimiento de validez intrapersonal e interpersonal.

En el juego de la serie de números, al llegar al número 100, todo el alumnado comenzó a aplaudir alegrándose por haber llegado a tal cifra sin apenas errores. Este comportamiento fue impulsado por la actitud que ofreció la tutora para animarles en este momento.

2.2 FRUSTRACIÓN

Aunque un niño/a sepa que no contiene buenas capacidades físicas para realizar determinada tarea y sí en otra, suele conllevar a sentirse frustrado por establecer una comparativa con otros compañeros/as y por lo tanto repercutir negativamente en su autoestima o conducta. Sin embargo, aunque parezca difícil o no creíble que en este caso la maestra no pueda actuar para remediarlo y revertir estas capacidades, sí que se puede,

ya que esta frustración es posible que venga precedida por el tipo de tarea y de juego, creando situaciones de superioridad y eliminación, por ejemplo.

En la actividad de piedra, papel o tijera, un alumno comenzó a llorar diciendo “no me gusta nada este juego” porque perdía todas las veces, a lo que la maestra respondió “a ver es un juego de suerte, luego jugaremos a otro”.

2.3 ATRIBUCIÓN GRUPAL

Está claro que es muy importante conseguir que todo un equipo sea capaz de incluirse igualitariamente en cuanto a las capacidades y habilidades, pero raramente suele reflejarse. Esta atribución de un logro individual al colectivo provoca que el sentimiento de pertenencia al grupo y la indiferencia entre los miembros de un mismo equipo tenga una repercusión todavía mayor, tanto en un plano afectivo como social.

Una alumna, la cual en este mismo juego había salido victoriosa en todas sus rondas que había disputado, expresó felizmente “Hemos ganado 3 de 4 partidas”.

2.4 HÁBITO DEPORTIVO

Una de las misiones del docente de Educación Física es adentrar al alumnado en el mundo extraescolar que comprenden las distintas facetas del deporte, o la promoción de la actividad física fuera del horario escolar. Lograr adquirir el gusto por un deporte y animar a seguir practicándolo también influye en la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas.

Una alumna le comentó a la maestra: “Laura y yo somos buenísimas en estos juegos, porque en datchball un día también nos quedamos solas”. La maestra les dijo que podían apuntarse a extraescolar de datchball y esta misma niña le contestó afirmando que le gustaría.

2.5 FEEDBACK PARTICULAR

Del mismo modo que no se debería emplear un feedback particular (sobre todo de manera repetitiva) y sí general, para corregir fallos y aspectos que requiere el ejercicio, con el fin de no provocar en ese alumno/a (que aun intentándolo no consigue hacerlo bien) la mencionada frustración o desmotivación e incluso miedo a fallar, también puede dar resultado emplear un feedback particular positivo para generar más motivación intrínseca.

Había una niña en la posta de conducir a modo de zig-zag la pelota sostenida por una raqueta, que lo hizo perfecto sin que se le cayera. La maestra se dio cuenta y le dijo: “Oye Lourdes tú vales para camarera eh”. Esta alumna le respondió: “Es que mi tío tiene un bar y a veces le ayudo”.

Además, este feedback particular positivo puede no estar siempre referido a situaciones en las que se premia cierta habilidad, sino que puede llevarse a cabo en acciones de suerte, es decir, en situaciones que a priori eran negativas por el resultado obtenido en una tarea, y que un simple comentario hace revertir esta situación haciéndola positiva e incluso provocando sentirse importante en la actividad.

Un alumno revivió hasta cuatro veces estando en el suelo¹ y tocando la pelota de manera fortuita. La maestra le dijo “Hoy es tu día de suerte eh Alex”. El niño la miró celebrándolo de manera más efusiva que cuando se salvó por primera vez.

2.6 MOTIVACIÓN PERSONAL

2.6.1 Motivación personal en base a un éxito individual

Cuando un niño/a pide jugar a una actividad es porque le encanta o porque siente que sus condiciones son muy buenas para realizarla. Este éxito individual contribuye a su motivación para lo que se está trabajando e incluso para que afronte las próximas sesiones con el mismo entusiasmo y motivación.

Tras finalizar el juego de las canicas, una niña le dijo a la maestra: “He conseguido llegar en las dos y la última vez que jugamos a gavián tampoco me pillaron”.

2.6.2 Motivación personal en base a un éxito colectivo

El hecho de sentirse una pieza clave en el grupo debido a un rol asignado favorece que este éxito individual se traslade a un éxito colectivo para evitar más eliminaciones en el equipo y por ello, que se consolide esta ayuda interpersonal que se ha comentado con anterioridad.

En el partido de datchball, una alumna que era “Capitán América” despejaba todos los lanzamientos con el escudo y le dijo a una compañera suya: “ponte detrás que así te protejo”.

¹ Juego de “pelota sentada”. Estar en el suelo significa estar eliminado.

No obstante, este exceso de percepción de competencia puede estar complementado con el egoísmo, y provocar situaciones que determinen un bajo grado de participación de otros compañeros/as, aunque gracias a otras contribuciones garanticen el éxito colectivo.

Un alumno estaba cogiendo varias pelotas al vuelo y eliminando a sus compañeros/as, y a medida que transcurría el juego se iba sintiendo con más confianza porque incluso pedía que la lanzaran donde él estaba posicionado para continuar lanzando.

3) AUTONOMÍA

Han surgido 7 subcategorías propias de esta necesidad, en la cual es en la que más importancia cobra la figura de la maestra, en concreto la metodología de la que se sirve para proponer las tareas, por lo que habrá aspectos como el tipo de tarea, estilo de enseñanza u otros factores personales que determinan o no el desarrollo de la autonomía en los niños/as.

3.1 REACCIÓN

En ocasiones es recomendable ser pacientes ante la respuesta fallida de un niño/a, y la capacidad de reacción es un claro ejemplo de ello, especialmente cuando se modifica un ejercicio y se añaden variantes. Tener esa confianza puede equivaler a que un niño/a sea capaz de recapacitar para tomar decisiones.

(...) ella misma se dio cuenta del error de inmediato antes de que los compañeros la corrigieran, y tras decir “29” al instante dijo “¡No, no, no, es... 23!” Mientras lo pensaba, la maestra pedía silencio para que nadie la interrumpiera o directamente dijera la respuesta.

3.2 CREACIÓN DE ESTRATEGIA

Algunas veces, y en función del ejercicio, si se da espacio y libertad para que el alumnado construya sus propias técnicas para cumplir con el objetivo de la actividad, es capaz de elaborar estrategias exitosas, o al menos intentarlo, y sorprender con situaciones tácticas y astutas que el profesorado de Educación Física podría pensar que no pueden darse en estas edades.

En el juego de las canicas, en la segunda ronda, tras saber lo que sucedía si iba a intentar llegar al otro lado intentando esquivar a los del otro equipo, una niña se quedó parada

en la línea donde se comienza, observando los huecos libres y pasando muy rápido para que nadie la pillase.

3.3 OMISIÓN DE ÓRDENES

Independientemente del niño/a emisor y receptor de la orden y de su relación entre sí, no es apropiado hacerlo en actividades colectivas. Si esta orden es omitida para buscar alternativas por el bien común del equipo dota todavía más de sentido a su acción, determinando el alto grado de autonomía y responsabilidad que contiene el niño/a.

Jugando a balón prisionero, un niño que se encontraba en el cementerio le dijo a una niña que fuese a matar a un niño del equipo rival, pero ella no accedió y tiró la pelota donde más jugadores rivales había, eliminando además a otra niña.

3.4 IMITACIÓN

En la misma línea que el anterior elemento, en cualquier actividad puede demostrarse la capacidad para las buenas decisiones tomadas por algunos niños/as, y que además influyan en sus compañeros/as como modelo a seguir debido a la novedad o beneficio que supone. En este sentido, el hecho de imitar este tipo de decisiones configura en parte un aprendizaje compartido.

Todos los muertos se sentaban en una posición natural esperando a que pasase la pelota cerca y estar pendiente de ello, pero un niño se tumbó con los pies y brazos estirados para abarcar más espacio, y el resto de compañeros/as comenzaron a seguir su actuación.

3.5 ENSAYO-ERROR

El aprendizaje por repetición puede ser bastante útil para satisfacer esta necesidad, puesto que además de trabajar el afán de superación permite en el alumnado aprender a realizar algo descubriendo otras alternativas y adquirir técnicas distintas para poder hacer bien lo que se trabaja, partiendo del hecho de que esta correcta ejecución no debería ser el objetivo de la tarea planteada, sea cual sea, sino que se centra en el proceso de decisión.

En una posta del circuito, el alumnado debía hacer zig-zag andando mientras sostenía una pelota con la raqueta intentando que ésta no se cayera, y cuando llegase al final, se debía intentar dar 3 toques. Había 3 oportunidades. Cada alumno/a se iba dando cuenta

que era mejor empezar a hacerlo con la pelota en la raqueta y levantarla en lugar de echarse la pelota a la raqueta desde la mano.

3.6 INTRODUCCIÓN DE MATERIAL

Esta subcategoría no parte del alumnado, sino de la maestra. Se relaciona con una modificación del ejercicio en cuanto a suprimir o añadir materiales con el objetivo de facilitar su desarrollo, atendiendo tanto a la participación como la eficacia de las acciones realizadas por cada niño/a. A pesar de tratarse de un método más instructivo, podría verse también como una necesidad ante la falta de autonomía y escaso funcionamiento del ejercicio.

(...). Como muchas parejas no eran capaces de colocarse a una distancia adecuada (la mayoría estaban demasiado lejos del compañero/a) para realizar bien el ejercicio, la maestra decidió poner un pivote para cada posición del alumno/a y así facilitar el lanzamiento.

3.7 INICIATIVA

Se trata de la subcategoría más frecuente junto a “Creación de estrategia”. El espíritu de implicación con la recogida de material y la realización de un ejemplo son los ejemplos más visibles.

Una alumna le preguntó a la maestra si podía recoger los conos, que mandó a otra alumna para que la ayudase.

6.2 INICIACIÓN DEPORTIVA

A continuación, se presentan del mismo modo los resultados asociados al contexto extraescolar de la iniciación deportiva (*Figura 2*). En total hay 20 subcategorías, surgidas de las tres necesidades psicológicas básicas y se muestra su descripción acompañada de un ejemplo obtenido del diario de campo a lo largo de las también 6 sesiones en las que se ha llevado a cabo la observación participante.

Figura 2. Sistema de categorías del contexto extraescolar.



Fuente: Elaboración propia

1) RELACIÓN CON LOS DEMÁS

Dentro de esta necesidad se han detectado 7 subcategorías, teniendo las tres primeras una finalidad positiva interpersonal. Esta vez, a diferencia del anterior contexto, apenas se aprecian distintas vías de interpretación de las subcategorías surgidas.

1.1 AYUDAS

Las ayudas que pueden apreciarse entre los compañeros suelen ser mayoritariamente por el bien colectivo del grupo al que se pertenece, para poder conseguir el éxito del equipo frente al otro.

Cuando un jugador fue a recibir un balón, un compañero le avisó de que otro jugador llegaba por detrás, ya que le dijo “¡Cuida Iker!”.

1.2 COMPAÑERISMO

En acciones involuntarias se muestran gestos de solidaridad entre los compañeros/as.

Un niño le dio una patada sin querer a otro, pero fue a disculparse. El entrenador lo cogió y le sentó en el banquillo para que descansara, y cuando se incorporó a la posesión volvió a disculparse y se chocaron la mano.

1.3 SENTIDO DE GRUPO

El compañerismo y el sentimiento de grupo, así como la motivación entre los compañeros del equipo, está muy presente en las acciones, mayoritariamente positivas. Se detectan fácilmente situaciones empáticas entre compañeros que permiten cohesionar la integración del equipo para sentirse valorado por el resto.

En un ejercicio de tirar a portería, un jugador metió un gol desde fuera del área y cogiendo el balón mucha altura. Un compañero desde la fila gritó “¡Vaya golazo!”.

Esta valoración ayuda a sentirse bien tanto individualmente como parte importante del grupo; sin embargo, suele darse en aquellos jugadores más aptos y que más aportan futbolísticamente al grupo.

Cuando comenzó el entrenamiento, un niño nos dijo: “Tenéis que convencer a Marcos para que se quede en el partido”, quien respondió: “No sé, me voy al pueblo el jueves pero igual sí que estoy en el partido”. Se escuchó algún “Hala” y “quédate Marcos” por parte de sus compañeros.

1.4 ESPÍRITU COMPETITIVO

Los niños/as tienen el sentimiento de competición presente también en los entrenamientos, ya que en ejercicios en los que se debe tirar a portería surge una invención de situaciones de puntuación. El interés por meter más goles es el tema central del que gira todo el ejercicio para los niños/as.

Dos jugadores se pusieron de acuerdo para realizar una competición de quién metía más goles en el ejercicio, porque al llegar a la fila un jugador le dijo al de delante, “ahora 4-4”. Cuando uno de ellos falló un tiro, observé que el otro cerró el puño a modo de celebración.

1.5 REPROCHES

Los reproches en los entrenamientos suelen venir causados por ejercicios colectivos, especialmente si tienen de base una puntuación que obtener que distingue un equipo

perdedor y otro ganador. Esto puede desmerecer o directamente suprimir todo el trabajo previo que hacen los niños/as en la realización del ejercicio.

En la posesión un niño le reprochó a otro no haber estado donde él le había pedido tras obtener el otro equipo un punto, porque le dijo: ¡Lo ves Daniel te lo dije!, después de haberle avisado para que se quedara dentro del cuadrado.

1.6 DESPRECIO

Surgen faltas de respeto aun tratándose de tareas individuales, lo cual hace indicar que existe una preocupación negativa interpersonal más que personal para comprobar si uno mismo está llevando a cabo el ejercicio correctamente.

Un jugador se equivoca en un ejercicio en el que hay que realizar una acción con el balón según el número enunciado por el entrenador y otro jugador le corrigió diciéndole lo que tenía que hacer con un tono poco respetuoso.

1.7 FALTA DE RESPETO AL GRUPO

Vinculado a estas anteriores, pueden observarse situaciones irrespetuosas incluso en la organización del ejercicio, fundamentadas en el egoísmo.

Se producen quejas por parte de un jugador porque otro se está colando en la fila del ejercicio, cuya solución por parte del entrenador es seleccionar él mismo el orden y decir que “da igual, porque todos vais a tener las mismas oportunidades de tirar seáis el primero o el último”.

2) SENTIMIENTO DE COMPETENCIA

Dentro de esta necesidad se han detectado 6 subcategorías, entre las cuales cabe destacar la primera y la última puesto que son las más generales y forman parte del resto. En esta necesidad sí encontramos diversas interpretaciones atribuidas a las subcategorías surgidas.

2.1 FEEDBACK

2.1.1 Feedback positivo

Cuando se reconocen las acciones de manera positiva por parte del entrenador, ayuda a sentirse más competente y, también algo importante, reducir la presión. Además, también

puede influir en trabajar de forma más eficiente y en tener una relación más estrecha con el niño, haciéndole sentir bien y con total confianza y seguridad.

Un jugador: “¡Vamos!” El entrenador: “Lo ves como sí que sabes. Muy bien”

Sin embargo, este feedback positivo a pesar de tener la misma función, se centra en los aspectos técnicos, no en dar ánimos o incidir en el proceso de mejora, por lo que si esta técnica no se termina de adquirir en algunos niños/as, pueden sentirse poco hábiles.

(...) El entrenador gritó “Perfecto esas paredes ese grupo”.

El entrenador es clave para reforzar la moral por el trabajo e implicación del niño/a, pero también crea un rol específico y la especialidad en una única faceta. Es decir, los niños/as son útiles dentro del equipo en función de su puesto, por lo que el aprendizaje se ve reducido a pesar de la gran variedad de posiciones que ofrece el deporte.

Un jugador se tiró al suelo para cortar un pase y evitar que el otro equipo consiguiese hacer punto. El entrenador reaccionó diciendo “Muy buena Carlos, cómo se nota que eres defensa”.

Aunque se otorga reconocimiento a la acción realizada por el niño, se prioriza claramente el partido, y por consecuencia los goles y el resultado, subrayando la necesidad de los goles de ciertos niños/as para poder alcanzar el objetivo que se presenta cada semana. Esto influye en todas las subcategorías siguientes, manteniendo relación directa con la última.

Un jugador metió un buen gol y el entrenador le dijo: “Muy bien Martín, pero si eso lo haces el sábado ya sería perfecto”. Este jugador le contestó: “Si meto gol el sábado llevaré 3 partidos seguidos marcando”.

2.1.1 Feedback negativo

Aunque la intención del entrenador algunas veces no sea desmotivar o hacer ver que los niños/as tienen mucho por mejorar, pueden tener esa sensación y esto puede crearse a través de comentarios que no sean muy positivos. Comparar capacidades futbolísticas o recurrir, una vez más, a la especialidad de cada jugador/a puede ser un ejemplo de ello.

En una posesión en la que había 4 cuadrados, y si un jugador recibía un pase dentro de uno de ellos era punto, el portero se llevó un rebote y le pasó el balón a un compañero situado dentro de un cuadrado, a lo que el entrenador reaccionó diciendo: “Venga eh,

que se la ha llevado Diego y no es jugador”. Un niño le respondió diciendo que había sido por suerte.

2.2 MOTIVACIÓN PERSONAL

Puede apreciarse fácilmente cuándo un niño se siente motivado y se siente satisfecho con sus acciones, aunque éstas estén mayoritariamente ligadas al éxito individual. Es fundamental mantener esta motivación, aunque por otro lado, también podría conllevar a aumentar la exigencia de uno mismo y las expectativas.

Cuando un jugador fue a rotar a la fila más cercana donde estaba yo situado, se me acercó y me preguntó: “¿Has visto el gol que he metido de primeras que ha tocado en el palo?”

2.3 CONFIANZA

Cuando un niño se siente con confianza hace incrementar su actitud y también su aptitud. Aunque los próximos resultados sean menos favorables que el anterior que tan bueno ha sido, esta confianza adquirida ofrece la posibilidad de intentarlo, ya que quizás ese intento no se habría producido sin la inercia que determina una buena jugada y que motiva a seguir haciéndolo.

El entrenador reconoció una buena acción de un jugador, el cual cuando hizo esta buena jugada se movió por todo el campo sin balón, intentando desmarcarse y pidiendo la pelota, cuando es un jugador cuyos movimientos hasta ahora estaban más limitados y no tenía mucha participación en el juego.

Un jugador/a tiende a sentirse competente cuando su esfuerzo se traduce en goles. Esta confianza e inercia viene también determinada por el feedback positivo del entrenador, como ya se ha mencionado en la primera subcategoría.

Un jugador no tiró como él esperaba, y el entrenador le animó diciendo “Venga Samuel, no pasa nada, la siguiente”. El siguiente tiro tampoco fue bueno, lo que provocó que hiciese un gesto en el que se le veía desmoralizado y preocupado, yendo sin ganas a por el balón. El entrenador esta vez no hizo ningún tipo de comentario. Sin embargo, el próximo tiro ya fue gol y este jugador se dirigió con rapidez a coger el balón para llevárselo a la siguiente posta.

2.4 INSEGURIDAD

La inseguridad de un niño no se muestra sólo en acciones con el balón, puede observarse claramente en las decisiones que toma en alguna parte del ejercicio o en otros momentos. Esta inseguridad y falta de confianza en uno mismo provoca un miedo a fallar o pensar que se va a hacer algo mal en otras circunstancias, transfiriéndolo a otros ámbitos que no sean el deporte.

Un jugador tiraba con frecuencia las vallas y decidió no saltarlas como tal, ya que las pasaba con un pie por encima en posición lateral sin llegar a dar el salto.

2.5 ACEPTACIÓN DEL FRACASO

El hecho de que algunos niños tengan demasiada frustración o valoren los méritos de los compañeros en un mismo ejercicio justifica que cada niño/a tiene su propia forma de afrontar la tarea, su autoestima, exigencia personal... Sin embargo, que se repita la actitud explica que el problema quizás se encuentre en el tipo de ejercicio y no en la forma de ser de cada uno/a.

Algunos jugadores se retiraban del área, donde se realizaba el ejercicio de calentamiento, con la cabeza baja a recoger su balón tras ser eliminados. (...) Sin embargo, la mayoría aun habiendo perdido se notaba que habían disfrutado y no se enfadaban, e incluso un niño gritó “¡No!”, entre risas.

2.6 RANKING

El rendimiento y éxito personal y colectivo queda antepuesto ante cualquier otro factor, incluso en el entorno más cercano del niño cuando no se trata del entrenador. Por ello, el resultado tiene mucho más reconocimiento que el proceso, y supone ser la esencia tanto del escenario de la competición aun tratándose de estas edades, como del propio aprendizaje. Puede dar lugar a vincular únicamente la sensación de mejora y de aprendizaje con la victoria. Determina en cierta parte todas las subcategorías anteriores.

Al comienzo del entrenamiento, un jugador comentó al entrenador: “Dice mi padre que si le ganamos al Oliver nos ponemos segundos”. Cuando el entrenador lo confirmó, varios jugadores se pusieron muy contentos.

3) AUTONOMÍA

Por último, aparecen 7 subcategorías propias de esta necesidad, en la cual de nuevo es vital para definirla las intenciones del entrenador y la forma de plantear las tareas.

3.1 RESPONSABILIDAD

Una excesiva carga de información en los ejercicios planteados podría saturar las reacciones y decisiones del niño/a, y más cuando las tareas están estrictamente pautadas con los pasos a seguir y planteadas para que tengan que llevarse a cabo de forma correcta.

En un ejercicio en el que después de dar un pase se tenía que volver a tocar el cono desde el que se había empezado el ejercicio para luego ir a recibir un pase, había algún jugador que tras dar el pase se quedaba quieto esperando sin ir a tocar el cono. El entrenador al principio lo recordaba sin darle importancia, pero a medida que le pasaba a más jugadores insistía pidiendo que había que acordarse.

3.2 DECISIÓN CORRECTA

Jugar bien al fútbol no sólo implica tener buenas cualidades futbolísticas, sino saber también interpretar el espacio y saber dónde y cómo hay que actuar. En este caso, se atribuiría al niño/a un alto grado de autonomía debido a la situación que requiere el juego, tomando la mejor decisión en el momento y lugar adecuado, lo que se conocería como *timing*.

En un ejercicio que consiste en hacer un 3 vs 2, un jugador estaba pidiendo la pelota, pero el entrenador dijo que él estaba en fuera de juego, y el jugador que tenía el balón se giró, miró hacia la otra banda y la pasó al otro compañero.

Esta puesta en práctica del mecanismo de decisión puede aparecer también sin indicaciones del entrenador, lo cual podría otorgar al niño/a más mérito al no tener la necesidad de actuar correctamente sin otros estímulos externos que faciliten la tarea; es decir, sin recibir ningún tipo de pauta que influya en su primera decisión, como puede diferenciarse del anterior.

Hay un ejercicio en el que se debe tirar de primeras cuando el entrenador se la devuelve. Sin embargo, la devolución no fue buena y el jugador, en vez de tirar esquinado, controló el balón hacia el centro para tirar de manera más cómoda.

3.3 CREACIÓN DE ESTRATEGIA

La elaboración de situaciones estratégicas para poder conseguir el objetivo del juego o ejercicio evidencia la gran capacidad táctica que posee el niño/a, capaz de imaginarse acciones que pueden dar lugar y realizarlas tal y como son esperadas, independientemente de las condiciones futbolísticas.

En la recta final, cuando quedaban tres jugadores, ninguno se atrevía a ir a por el balón del compañero y solo se preocupaban de protegerlo, por lo que el entrenador dijo “Oye hay que ir arriesgando ya” y amenazó con finalizar el ejercicio contando hacia atrás “9, 8, 7, 6, 5”. Fue entonces cuando un jugador fue muy inteligente y se dejó el balón en una esquina y fue a tirar los otros dos balones, consiguiendo dejar su balón aislado y que hubiese 3 niños contra dos balones.

3.4 SUPOSICIONES

En ocasiones dar por hecho la correcta realización de un ejercicio cuando se pide llevarlo a cabo es una suposición errónea, y especialmente si dicho ejercicio no se ha trabajado con anterioridad. A pesar de que sea un ejercicio conocido por todos los jugadores/as, es posible que niños de 7 años no lo conozcan y por ello no se puede partir con una sola premisa, la de la descripción sin ir acompañada del modelamiento.

El entrenador se vio obligado a parar el ejercicio de robar los balones, porque los que estaban eliminados no debían comprender el concepto de rondo ya que el entrenador dio por supuesto que los jugadores lo sabrían hacer bien, y tuvo que ir a por pivotes para marcar posiciones fijas de los que se encontraban afuera. (...) Por lo tanto, parecía una posesión de 4 vs 1 más que un rondo.

3.5 SEÑAL GUIADA

Es una de las subcategorías que más se repite. El hecho de que el entrenador tenga que decir “¡Ya!” o “¡Siguiente!” se debe a varios motivos. Puede ser que el ejercicio contenga tal dificultad que es necesario introducir esta indicación auditiva, ya que a los jugadores/as debido a la complejidad de la sucesión de acciones que requiere el ejercicio les cuesta iniciar su acción debido a dicha indicación. Además, puede ser que el entrenador opte por pautar todos los pasos de esta manera, lo que reduciría la autonomía y el intento por llevarlo a cabo en este caso, anteponiendo el buen funcionamiento del ejercicio ante otros aspectos.

En un ejercicio en el cual el jugador para poder iniciarlo, debe estar atento cuando un compañero llega a un cono desde la otra banda, y al mismo tiempo, otro compañero da un pase, da lugar siempre a confusiones y el entrenador necesita avisar para no ralentizar el funcionamiento del ejercicio.

3.6 MODELO DE APTITUD

Seguir siempre un modelo de acción motriz y fijar patrones de tiro ayuda a reforzar la moral del niño/a puesto que él ve que el resultado siempre es positivo, pero no ayuda a reforzar la variedad motriz que debería experimentarse a estas edades para descubrir otras posibilidades. Esto significa que el objetivo del niño/a se centra en marcar gol en el ejercicio, no en esforzarse por cambiar y mejorar, por lo que para conseguir éxito en dicho ejercicio una vez tras otra el niño/a recurre a su mejor opción, repitiendo únicamente un modelo de tiro para poder llevar a cabo el ejercicio, aunque uno de los objetivos sea conseguir meter gol.

Había un ejercicio en el cual el jugador, tras realizar una finta a una pica (generalmente siempre era la misma hacia el mismo lado), se debía escoger a qué lado de la portería tirar (sin portero, solo con el objetivo de meter gol a los lados de la portería). Me fijé con detalle en 4 o 5 jugadores, y la dirección del tiro tampoco cambiaba, ya que se apuntaba hacia la que más cómodo se sentía el jugador para poder asegurar el gol.

3.7 INICIATIVA

La iniciativa (desarrollada o no) es uno de los aspectos más presentes que justifican el grado de autonomía del niño/a. Además de los ejemplos mencionados como recogida de material y petición del ejemplo del ejercicio, hay otros propios de la tarea.

Atendiendo a criterios organizativos de la misma:

Estando en dos filas realizando ejercicios de calentamiento, el entrenador tuvo que ordenar de manera precisa a los niños en cada una ya que había una gran diferencia en cuanto al número porque a pesar de pedir que algún jugador se pasase a la otra fila, nadie se movía.

Y criterios funcionales:

El entrenador paró el juego pidiendo que se distribuyesen todos los jugadores porque había mucho campo disponible, comentando que no fueran todos al mismo cuadrado

aunque el juego se desarrollase en esa parte del campo. En el siguiente ataque, un jugador se fue a la otra banda que estaba sin ningún jugador y señaló al cuadrado que tenía más cerca, por lo que un compañero suyo fue corriendo para entrar al cuadrado y el equipo consiguió hacer punto. Esta acción fue reconocida por el entrenador.

6.3 COMPARATIVA ENTRE CONTEXTOS

Por una parte, aparecen respuestas congruentes entre ambos contextos, es decir, son las subcategorías encontradas con el mismo término, aunque esto no significa que el contenido y finalidad sea la misma, y aparecen en color negro (*Figura 3*). Por otra parte, también aparecen subcategorías que, en principio, no parecen tener relación con otras de un contexto distinto, pero que a pesar de tener un término diferente guardan ciertos aspectos en común para poder realizar esta diferenciación. Estas últimas se muestran relacionadas entre sí, en función del color de letra que comparten (*Figura 3*).

Figura 3. Subcategorías escogidas para llevar a cabo la comparativa de ambos contextos enmarcadas en su categoría correspondiente.

EF: EDUCACIÓN FÍSICA

RELACIÓN CON LOS DEMÁS

Ayudas

Compañerismo

Sentido de grupo

Espíritu competitivo (ID)

Desprecio

Falta de respeto al grupo

ID: INICIACIÓN DEPORTIVA

SENTIMIENTO DE COMPETENCIA

Feedback

Motivación personal

Ranking (ID)

Atribución grupal (EF)

AUTONOMÍA

Reacción (EF)

Creación de estrategia

Omisión de órdenes (EF)

Ensayo-error (EF)

Introducción de material (EF)

Iniciativa

Decisión correcta (ID)

Suposiciones (ID)

Señal guiada (ID)

Modelo de aptitud (ID)

Nota: El tamaño de letra evidencia la importancia de cada una en el estudio.

Fuente: Elaboración propia.

6.3.1 SUBCATEGORÍAS COINCIDENTES

Las subcategorías que coinciden en ambos contextos, que son 9, se presentan a continuación partiendo de cada NPB y como puede verse, predominan principalmente en la necesidad de relación con los demás.

RELACIÓN CON LOS DEMÁS

Entre todas las subcategorías que coinciden en el contexto de la Educación Física escolar y la iniciación deportiva extraescolar en referencia a esta categoría, hay que destacar tres de ellas que están muy relacionadas e influyen en la conducta de los niños/as de manera muy positiva: las ayudas, el compañerismo y el sentido de grupo.

El **compañerismo** se aprecia en ambos contextos desde la ausencia de la figura del educador/a, lo cual dota de más mérito estas acciones de cooperación y empatía. Respecto a las **ayudas**, también evidencia el vínculo que une al grupo de iguales y es una clara señal de integración y conexión interpersonal. Sin embargo, esta subcategoría ha permitido señalar más variaciones y concretar en cómo se diferencian ambos contextos, ya que las ayudas producidas han aparecido por motivos distintos. En cuanto al contexto escolar, se han identificado varios tipos de ayuda, entre los que cabe destacar su fin colaborativo y de sugerencia a los propios compañeros/as para propiciar una mejoría en sus acciones. Este objetivo de tratar de mejorar al compañero/a no se ha detectado en el contexto extraescolar, ya que la ayuda existente está orientada al bien común del equipo al que se pertenece en el momento del ejercicio, es decir, tratar de ayudar al compañero, pero en beneficio del propio equipo.

Lo mismo sucede con el **sentido de grupo** (subcategoría incluida en las ayudas de Educación Física), las ayudas enmarcadas en este aspecto en el ámbito escolar tienen como finalidad intentar que el compañero/a comprenda o pueda hacer mejor el ejercicio, mientras que en el ámbito extraescolar solo se encuentran valoraciones de los niños que fomentan el sentido de grupo, pero que están basados en goles y acciones exitosas. Sin embargo, este comportamiento de alabanza y valoración que el niño muestra hacia otro puede influir en la necesidad del sentimiento de competencia.

En un sentido negativo, aparecen las subcategorías **desprecio y falta de respeto al grupo**. Esto es común en ejercicios en los que se enfrentan dos equipos o en los que se caracterizan por obtener más puntos que el otro, habiendo situaciones de superioridad y desprendiendo un carácter competitivo que desemboca en este tipo de malas conductas.

SENTIMIENTO DE COMPETENCIA

Se halla la **motivación personal** del niño/a, que mantiene cierta relación con lo que se ha comentado. En el contexto escolar, encontramos que el alumnado se siente motivado gracias en parte también a las acciones que uno mismo/a realiza y ello repercute en una ayuda a su equipo, es decir, partiendo de una motivación propia con el fin de influir en el bien del grupo. En cambio, en el contexto extraescolar puede verse cómo esta motivación del jugador está únicamente vinculada a las acciones individuales, basadas fundamentalmente en el éxito, es decir, en los goles. No obstante, esto no oculta que contenga grandes beneficios, como la aparición de las subcategorías “Confianza” o “Iniciativa”.

El **feedback** es la subcategoría que incluye todas las anteriores, puesto que vienen precedidas por ésta o bien conducen a ella. En prácticamente todas se ha requerido la intervención o retroalimentación de la maestra o entrenador, por lo que es de vital importancia la continuidad del feedback como se ha demostrado en la subcategoría “Reconocimiento”. Sin embargo, en función del contexto en el que nos encontramos predominará un tipo de feedback u otro.

En cuanto a la Educación Física escolar, el feedback suele ser siempre particular, siendo éste positivo referido al alumno/a en concreto que realiza una acción para tratar de animar, motivar o reconocer dicha acción (en la mayoría de las acciones). Respecto al contexto de iniciación deportiva, aparece un feedback general, en concreto cuando el entrenador tiene que dar una serie de consignas para corregir o reconocer aspectos técnicos. Dentro de este feedback, aunque también queda reflejado en un feedback particular, se distingue un feedback negativo centrado en la especialidad, es decir, basado en insistir en las posiciones que cada jugador ocupa en el equipo con el fin de transmitir, dicho coloquialmente, que “hay que ponerse las pilas”. Además, encontramos también un feedback particular positivo, pero enfocado principalmente en la consecución de los goles y el éxito de las acciones de cada uno/a, centrándose más en el resultado que en el proceso.

Hay que destacar el trasfondo competitivo que contienen la mayoría de estas subcategorías, especialmente en el contexto extraescolar, que conlleva la aparición de dos subcategorías clave en este estudio que son relativos a esto comentado y que serán analizados posteriormente: espíritu competitivo y ranking.

AUTONOMÍA

Puede observarse cómo en el contexto extraescolar la **iniciativa** es desarrollada cuando se produce la intervención del entrenador. Es decir, gracias a ésta dan lugar acciones acertadas y en las que no se ha necesitado ayudas, permitiendo la aparición de la subcategoría “Decisión correcta”. En este sentido la iniciativa está referida a un aspecto procedimental, ya que se promueve en la realización de la tarea, gracias en mayor parte al componente táctico que contiene este contexto. A diferencia del contexto escolar, donde la iniciativa está más ligada a aspectos actitudinales. Sin embargo, esto no quiere decir que el grado de autonomía sea más alto en el contexto extraescolar.

Por otro lado, encontramos la **creación de estrategia**. En todas las actividades en las que se han detectado decisiones que el niño/a toma referidas a la táctica que requiere el momento, son actividades caracterizadas por ofrecer al niño/a esa responsabilidad de decidir qué es lo adecuado y esa capacidad de libre elección en función de lo que demanda el juego o ejercicio planteado, el cual no tiene pautas claramente marcadas de cómo debe llevarse a cabo.

6.3.2 SUBCATEGORÍAS CONECTADAS

También tienen importancia otras subcategorías, en concreto 11, que con términos diferentes, mantienen cierto paralelismo a la hora de ser analizadas (principalmente en la necesidad de autonomía), y otras que ayudan a extraer conclusiones cuando se comparan aun tratándose de categorías diferentes, como se muestra a continuación en estas dos primeras necesidades.

RELACIÓN CON LOS DEMÁS

El **espíritu competitivo** es una subcategoría característica del contexto extraescolar que como ya se ha mencionado, influye bastante en la necesidad de relación con los demás y por lo tanto es el fundamento de la comparativa de ambos contextos.

Cuando este indicador es relacionado con otras subcategorías, facilita la concreción del objeto del estudio, cuya relación se explica en la siguiente necesidad.

SENTIMIENTO DE COMPETENCIA

Para determinar la gran diferencia de esta necesidad, simplemente hay que relacionar la subcategoría anterior con otra propia del contexto escolar, **atribución grupal**. Así como se ha comentado en las categorías coincidentes, dentro del contexto escolar la motivación personal se distingue del extraescolar por permitir reforzar la relación con los demás. Esta subcategoría lo constata puesto que se evidencia la capacidad para atribuir el mérito al grupo al que se pertenece y no sobredimensionar el éxito personal. Todo ello viene generado por una subcategoría que es de la que depende esa motivación personal de cada niño, e incluso también del entrenador, el **ranking**, que en realidad ha creado la subcategoría “espíritu competitivo”.

AUTONOMÍA

Las subcategorías **introducción de material** (contexto escolar) y **suposiciones** (contexto extraescolar) guardan bastante relación puesto que el educador/a interviene para corregir la tarea y explicar cómo debe hacerse. En principio, indicar un ejercicio sin la suficiente información puede provocar que el niño/a no entienda la intención de la actividad planteada y tome decisiones erróneas. No obstante, hay que tener en cuenta también que a modo de beneficio puede significar que el niño/a, a base de intentarlo porque ve que la actividad no se desarrolla como le gustaría o en principio esperaba, vaya probando intentando hacerlo mejor o descubriendo métodos que permiten explorar opciones que en principio no se planteaban, como se ha contemplado con la subcategoría “creación de estrategia”.

A pesar de lo argumentado de esta necesidad en las subcategorías coincidentes, da la sensación de que se promueve mejor en la iniciación deportiva, puesto que la iniciativa en este contexto atendía a principios más procedimentales que actitudinales. Sin embargo, a continuación se demuestra que se trata de todo lo contrario.

En la misma línea que las anteriores tenemos otras dos subcategorías que, si son desarrolladas, puede ayudar a satisfacer en gran medida la categoría de autonomía: **reacción** y **ensayo-error**. Ambas parten de la confianza hacia el niño/a para llevar a cabo bien la tarea. Estas subcategorías existentes en el contexto escolar se diferencian de las

anteriores en que la maestra permite generar en el alumno/a una mayor percepción de responsabilidad, ya que a través del intento el niño/a se atribuye de manera automática esta capacidad de toma de decisiones, dando incluso buen resultado a estas acciones, de manera que se consigue una exploración propia y a su vez la posibilidad de llegar a sentirse importante en la tarea por haber logrado revertir la situación.

En contraposición de estas últimas, aparecen dos subcategorías también enmarcadas en la necesidad de la autonomía, en el contexto de iniciación deportiva: **señal guiada** y **modelo de aptitud**. Ambas están basadas en la eficacia de las acciones más que en la confianza en el intento, percibiendo el ejercicio como muy pautado y reduciendo a una posibilidad la forma de llevarlo a cabo. Esta visión del entrenador en etapa de prebenjamín influye directamente en la percepción de los jugadores a la hora de afrontar la tarea, ya que sin esta señal que el entrenador se sirve para comenzar la actividad y sin este modelo motriz que el niño se acostumbra a seguir, el jugador puede llegar a sentirse desconcertado y sin capacidad para desenvolverse, por lo que es posible que también justifique la aparición de la subcategoría “inseguridad”, enmarcada en la necesidad de sentimiento de competencia.

Por último, también están vinculadas las subcategorías **omisión de órdenes** (contexto escolar) y **decisión correcta** (contexto extraescolar), correspondiéndose por la gran toma de decisiones del niño/a por voluntad propia y escogiendo el momento adecuado. En este caso se desarrollarían en ambos contextos de manera positiva, derivado de la confianza que el niño/a adquiere para llevar a cabo la ejecución una vez se ha tomado la decisión de realizar algo.

7. DISCUSIÓN

El estudio tiene por objetivo la comparación del grado de satisfacción de las NPB en un contexto escolar y extraescolar, en la cual puede apreciarse que existe una serie de acciones opuestas. De todas las subcategorías que en principio aparecían (en total 39, considerándose como 30 debido a que 9 coinciden) se han mantenido aquellas que se consideran que tienen más influencia (20), es decir, las que finalmente se apoyará la discusión para determinar este análisis.

En cuanto a la relación con los demás, todas las acciones que favorecen la cohesión del grupo y estas ayudas formadas para incrementar el aprendizaje del compañero/a en el contexto escolar concuerdan con un estudio ofrecido por Navarro Patón et ál. (2016) en el que se señala que la continua interacción de los participantes del grupo puede deberse a que el funcionamiento de la sesión está enfocado hacia la tarea y no hacia el ego, lo cual sí se aprecia en el contexto extraescolar. Respecto a éste, en un estudio de Giménez y Rodríguez (2006) consideran que debe partirse de la cooperación como base del juego para llegar a alcanzar la satisfacción del jugador en competiciones formales, y no como componente educativo que debe ser promovido.

Hay una gran diferencia en cuanto a la carga de influencia de esta necesidad hacia el sentimiento de competencia en un contexto escolar y extraescolar. En el escolar estas dos necesidades se refuerzan recíprocamente, mientras que en el extraescolar puede influir de forma negativa en el sentimiento de competencia. Así lo demuestra Montero (2013), que indica que la autoexigencia aumentará si existe una confluencia de las expectativas y las posibilidades personales, debido a esta comparación inevitable que construye un autoconcepto con creencias negativas sobre las propias posibilidades. Es decir, un niño/a podría ser consciente de que dicho reconocimiento nunca se ha dado hacia él y cuestionar sus capacidades o llegar a sentirse menos útil dentro del grupo. En definitiva, esta excesiva valoración interpersonal puede llegar a provocar la frustración de la necesidad de percepción de competencia.

Tras identificar los conflictos surgidos, nace la pregunta de cómo puede explicarse que esto esté presente en el ámbito extraescolar aun a pesar de detectarse en ejercicios en los que no hay grupos y son individuales. De acuerdo a la conclusión de Ponce et ál. (2015), el fútbol prebenjamín comprende una competitividad que emerge como una competencia de interés; sin embargo, parece inevitable que toda actividad planteada se

asocie a un resultado, demandando vencedores y vencidos, aunque la tarea en principio no esté orientada de tal modo, por lo que es vital que el entrenador incida en ese aspecto. Todo ello, según Ortega et ál. (2016) tiende a ser normalizado puesto que este tipo de hechos reprobables se pueden llegar a considerar como habituales en este espacio deportivo. Debido a esto, se muestra una menor satisfacción de esta necesidad en el contexto extraescolar.

Además de los estudios citados, son varios los que constatan un alto grado de satisfacción de esta necesidad en un contexto escolar, como el estudio realizado por Fernández Río et ál. (2017), García et ál. (2012), Valverde Pérez et ál. (2017) o Perlman (2011). También hay que mencionar otros como el de Castaño López et ál. (2016), cuyos resultados son impulsados por la creación de estrategias motivacionales que el docente crea en las clases de Educación Física.

Respecto al sentimiento de competencia, puede decirse que en ambos contextos se promueve, pero de maneras muy distintas. Como se ha comentado antes brevemente, la relación con los demás y el sentimiento de competencia están muy ligadas y se favorecen mutuamente en el contexto escolar. Esto se encuentra en consonancia con el estudio formulado por Ntoumanis (2012), quien subrayó la importancia de favorecer estas dos necesidades recíprocamente para aumentar la participación y el bienestar de cada uno/a.

Diversos estudios demuestran un alto índice de satisfacción en la necesidad de sentimiento de competencia en el contexto escolar, como los realizados por Navarro-Patón et ál. (2016), Cuevas et ál. (2015), Fernández Río et ál. (2017) y Miguel Molina et ál. (2020), aunque no se especifica en ellos lo que se ha identificado en el presente estudio, que esta percepción está fundamentada más en un mérito grupal que en el propio individuo, refiriéndose todos estos estudios simplemente a la percepción de eficacia y sentido de confianza en las acciones de cada niño/a.

En cuanto al contexto extraescolar queda reflejado que la satisfacción de la necesidad depende de las acciones logradas por parte de cada niño/a. Almagro et al. (2011) demostraron que altos niveles de motivación autodeterminada y motivación intrínseca estaban relacionados con un mayor compromiso deportivo. Pero como consecuencia de ello, la ausencia de estos logros dificulta la satisfacción de esta necesidad, y el hecho de que esta motivación no influya positivamente en otras

necesidades debido a su dependencia al éxito individual, como se ha podido observar en el presente estudio, es justificado por Alda Navalón (2015), quien concluye que los niños/as que realizan una actividad extraescolar tienden a decantarse por las metas orientadas al ego, principalmente si se trata de un deporte de cooperación-oposición o de competición.

También se ha demostrado que un componente fundamental de la satisfacción de esta necesidad en ambos contextos es el feedback ofrecido por el maestro/a y entrenador/a. En referencia al contexto escolar, según Conte Marín et ál. (2013) el feedback en las sesiones de Educación Física debe ser constante y, además, independientemente de que sea positivo o negativo, es importante que en Educación Física sea particular, puesto que el maestro/a debe conocer psicológicamente hablando a cada uno de sus alumnos/as, tal y como señalan Contreras et ál. (2017), ya que en este estudio se ha identificado mediante el feedback particular positivo como los resultados lo demuestran. También hay que destacar la ausencia del feedback correctivo, inexistente en las sesiones, en contradicción con Fraile et ál. (2020).

En relación al contexto extraescolar, se han encontrado una serie de respuestas congruentes con un estudio, también a través de la observación participante, de Merino, Sabirón y Arraiz (2018), haciendo alusión a las posiciones de juego específicas que el entrenador atribuye a sus jugadores, que en el presente estudio se ha identificado con el feedback particular, además de coincidir con Fraile Aranda (2004). Esta especialidad que caracteriza y distingue a un niño/a de otro/a provoca que se inhiban ciertos aprendizajes en los niños/as y define un estilo formativo y más controlador del entrenador/a, como así exponen estos autores. Por ello, es importante que el feedback no esté enfocado en la medida de lo posible en la técnica para poder reducir la presión y fomentar en el jugador/a en etapa de prebenjamín un descubrimiento de sus posibilidades motrices, puesto que la técnica individual permite hacer una clasificación en los niños/as (Merino et ál., 2018).

Por último, también en referencia al contexto extraescolar, se han encontrado coincidencias con un estudio realizado por Merino Orozco et ál. (2015), registrando unos indicadores orientados al resultado y no al proceso. En el presente estudio se concluye que el *espíritu competitivo* y el *ranking* son las piezas clave que sustentan la diferenciación de ambos contextos debido a que predominan en la iniciación deportiva, como también fue anunciado por Álamo (2011) etiquetándolo como “obsesión

competitiva” y Merino Orozco et ál. (2015) identificaron que uno de los objetivos del entrenamiento en etapa de prebenjamín es plasmar las acciones cada sábado en el partido, lo que denominan *resultadismo* y *deporte-centrismo*.

Por lo tanto, en el contexto extraescolar, así como se promueve esta necesidad cuando se da el caso, de lo contrario influye en su frustración, puesto que esta categoría se tiene en cuenta en un plano más individual que grupal, lo cual sí sucede en el contexto escolar y por ello la satisfacción de esta necesidad es más posible, de acuerdo también al estudio realizado por Castaño López et ál. (2016).

A la hora de realizar la comparativa entre los dos contextos en referencia a la necesidad de autonomía, gracias a las subcategorías enmarcadas en ésta se llega a la conclusión de que en el contexto escolar se ofrecen muchas más oportunidades de responsabilizarse de la tarea y de tomar decisiones que influyan en su forma de llevarla a cabo, por lo que se refleja una gran satisfacción de la necesidad de autonomía en las clases de Educación Física. Sin embargo, esto no responde a resultados ofrecidos por numerosos estudios, como los ya algunos mencionados anteriormente de Fernández Río et ál. (2017), Moreno et ál. (2008), Navarro Patón et ál. (2016) y Castaño López et ál. (2016), donde se halla que se trata de la necesidad con menor grado de satisfacción. En cambio, sí que se correspondería con un estudio realizado por Fernández Uribe et ál. (2019), quien indica que la autonomía influye positivamente en el fomento de los hábitos de práctica físico-deportiva en el contexto escolar.

Por otra parte, como también se ha visto en los resultados en ambos contextos, cuando hay tareas que contienen diversas interpretaciones para realizarla, los niños/as son capaces de crear sus propias estrategias. Es por ello que resulta necesario fomentar modelos educativos que traten de promover el uso de estas estrategias y pensamiento crítico para aprender a razonar y enfrentarse a los problemas (Saiz y Fernández, 2012).

Respecto a ello, Hernández Moreno y Castro Núñez (2000) aportan con un estudio basado en la actividad física utilitaria y operatividad motriz que no solo deben plantearse ejercicios en los que se asimile la técnica y la reglamentación, sino aquellos en los que haya un comportamiento táctico del niño/a dentro de un grupo para así poder entender una actuación conjunta e integrar correctamente las jugadas individuales concretas.

8. CONCLUSIONES

Tras haber analizado la relación e importancia de las subcategorías que se muestran en los resultados, se llega a la conclusión de que el contexto de la iniciación deportiva está basado en aprendizajes competitivos y, por lo tanto, influye de forma negativa en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Esto se debe a diversos motivos, como son el estilo de enseñanza del entrenador, su propio feedback ofrecido, el planteamiento de la tarea, los contenidos de la misma (técnicos y normativos) y la consecución del objetivo entendido como un resultado.

En cuanto a la necesidad de relación con los demás, se satisface más en el contexto escolar debido a la constante aparición de las ayudas con fines de mejora interpersonal y el sentido de grupo desarrollado con propósitos de integración, puesto que las ayudas apreciadas en el contexto extraescolar simplemente se basan en parámetros resultadistas, es decir, están orientadas a la victoria y no a otros intereses educativos, provocando varios enfrentamientos vinculados a ello.

Respecto al sentimiento de competencia, se llega a satisfacer en ambos contextos, pero de modos diferentes. En el contexto escolar es más viable la promoción de esta necesidad debido a que mayoritariamente los logros conseguidos se asocian de manera colectiva, por lo que también permite reforzar la anterior necesidad. Sin embargo, en el contexto extraescolar el mérito recae sobre el propio jugador debido a sus jugadas individuales y la especialización que caracteriza a cada niño, como así se demuestra por el feedback proporcionado por el entrenador.

Por último, de la necesidad de autonomía hay que resaltar que en el contexto extraescolar los niños/as no sienten apenas responsabilidad y toma de decisiones que les hace ser también en parte importantes, puesto que las tareas están muy pautadas y solamente puede haber una única forma de afrontarlas, habiendo un gran contraste con el contexto escolar, que de esta manera evidencia la satisfacción de esta necesidad.

Este estudio presenta algunas limitaciones como la nula aplicación a otros ámbitos, al no poder servir de referencia ni generalizarse a otros contextos puesto que es un estudio diseñado para estos dos contextos en concreto, debido a la muestra escogida y a la oportunidad que se presentaba para llevarlo a cabo. Además, toda la información obtenida proviene de una sola fuente, por lo que los resultados podrían triangularse

sirviéndose de más instrumentos o de otros tipos de datos recogidos, como podría ser el caso de una entrevista a la maestra y al entrenador para atender a lo que se ha analizado.

Como continuación del estudio, se podría valorar llevarlo a cabo con los mismos niños/as, pero empleando otro tipo de estudio y, si se tuviese la oportunidad, hacerlo en caso de no seguir este educador/a con el grupo para reafirmar lo que se ha identificado o contrastar el cambio en cada contexto (sin que sea necesario realizar de nuevo la comparativa entre ambos contextos) con motivo del cambio de dicha figura. En la misma línea que esto, también se podría hacer como si hubiese una “segunda parte” del estudio, después de haber comunicado los resultados y conclusiones a cada educador/a y siendo conscientes ellos de aquello que es necesario para poder satisfacer adecuadamente las NPB a cada grupo.

9. VALORACIÓN PERSONAL

Cuando me embarqué en esta experiencia sinceramente tenía muchas dudas, principalmente en relación a la permanencia en el campo porque pensaba que no iba a ser capaz de desenvolverme en esta tarea correctamente ya que implica una gran atención y concentración para identificar cualquier detalle que fuese relevante para mi objeto de estudio, o directamente de ser capaz de organizar toda la información en las tres categorías.

Sin embargo, además de útil era satisfactorio y me atrevería a decir que divertido, más de lo que podría parecer por su monotonía. Tras finalizar la observación participante, me sentía como un constante observador (fuera de ambos contextos) dispuesto a identificar cualquier tipo de información que me rodease y tenía la sensación de que mi rol todavía no había concluido y que además, había adquirido una gran capacidad para observar. A esto no le damos la suficiente importancia, y en realidad debería ser como un aspecto que el educador/a debe esforzarse por conseguir, independientemente del contexto o situación en la que se encuentre, para poder contribuir a la mejora de la práctica educativa (no sólo en un plano físico-deportivo) y para ayudar a satisfacer aquello que cada niño/a o grupo necesita.

Este estudio ha tenido más repercusión de la que yo pensaba, apartando el proceso de observación, y centrándose en los resultados. Como educador/a (de cualquier contexto) puedes presuponer ciertas cosas, pero no eres consciente de la influencia que tiene el hecho de proponer o dejar de proponer determinados aspectos y tareas hasta que no te detienes a analizarlo y a reflexionar sobre las carencias que supone para el niño/a.

Por ejemplo, es normal que en un club de fútbol haya más exigencia que en Educación Física en la técnica, la asimilación del reglamento, la realización correcta del ejercicio, etc. Pero ha conllevado a replantearme alguna cuestión: ¿se merecen los niños/as esta especialización en una posición específica, traducida en competencia entre iguales y presión por no meter goles o encajarlos, y esta petición del entrenador por tener que mejorar sí o sí? ¿Es justo que pase a un segundo plano el descubrimiento de las propias posibilidades motrices y el intento aunque no dé buen resultado al equipo? ¿Por qué no perder más tiempo y ser paciente en tratar de buscarles más protagonismo para que puedan tomar decisiones en sus ejercicios?

Y sí, me identifico perfectamente con los resultados de la necesidad de autonomía y sentimiento de competencia en el contexto extraescolar. Supongo que por más suerte que por desgracia, porque como actual entrenador, está en mis manos el hecho de poder revertir la situación y cambiar la forma de pensar y percibir la liga como un amplio aprendizaje, la clasificación como diversión y la posición de juego como un interés derivado de cada uno/a.

Por otro lado, como futuro maestro realmente me tranquiliza, o quiero tener yo esa sensación, de poder llegar a detectar aquello que debe ser mejorable y a qué puede deberse a través de la observación, lo cual puede ser vital para tratar de ayudar personalmente al niño/a en cualquier problema que le concierne. En cuanto a la Educación Física, si tuviese que escoger algo, me quedaría (también gracias a la observación) con que un grupo de niños/as de 7-8 años ha sido capaz de sorprenderme dándome cuenta de la capacidad que pueden llegar a tener para construir situaciones estratégicas en juegos, a pesar de su corta edad, y por ello ha cambiado mi percepción también en ese sentido.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, R.; Díaz, M.; Hernández, J.L., & López, A. (2016). Apoyo a la autonomía en las clases de educación física: percepción versus realidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 16 (62) pp.183-202.

<http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.62.001>

ÁLAMO, J. M. (2001): Análisis del deporte escolar en Gran Canaria. Hacia un modelo de deporte escolar. (Tesis Doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Alda, R., & Vázquez, S (2015). La motivación en la Educación Física: análisis de los factores y metas de los niños en las acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición.

Alvarez, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología. México: Paidós.

Anguera, M.T., y Hernández, A. (2013). *La metodología observacional en el ámbito del deporte. E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte* 9(3), 135-160.

<http://www.e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/index>

Asún, S., Romero, M., Fraile, A., & Aparicio, J. L. (2020). Dificultades en el uso del feedback en la formación del profesorado de Educación Física. *Retos*, 37, 85–92.

<https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.71029>

Baena, A., Gómez, M., Granero, A., & Martínez, M. (2016). Modelo de predicción de la satisfacción y diversión en Educación Física a partir de la autonomía y el clima motivacional.

Barreal, P., Navarro, R., & Basanta, S. (2015). ¿Disfrutaban los escolares de Educación Primaria en las clases de Educación Física? Un estudio descriptivo.

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473.

Bernard, & H. Russell (1994). Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches (segunda edición) Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Carrasco, H., Fernández, S., Reigal, R., Leiva, J., & Amador, F. (2019). Influencia de las necesidades psicológicas básicas en los hábitos de práctica físico-deportiva de escolares de la comuna de Valparaíso. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, Vol. 14 n° 2 pp. 121-125.

Carrol, B., & Loumidis, J. (2001). Competencia percibida y disfrute de los niños en educación física y actividad física fuera de la escuela. *Revista Europea de Educación Física*, 7(1), 24-43.

Castaño, M. E., Navarro, R., & Basanta, S. (2016). Estudio de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los escolares de primaria respecto a la educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. Año 7, Num. 39.

Cuevas, R., García, T., González, J., & Fernández, J. (2018). Necesidades psicológicas básicas, motivación y compromiso en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, Vol. 27. n°1 2018. pp. 97–104.

DeWalt, Kathleen M. & DeWalt, Billie R. (2002). Participant observation: a guide for fieldworkers. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Didáctica, T. (2015). Estrategias para apoyar las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 50, 48-53.

Dorado, E., Paramio, G., & Almagro, B. J. (2016). Análisis de la motivación en las clases de Educación Física en Primaria. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 7, 3.
<https://doi.org/10.33776/remo.v0i7.3136>

Fernandez, J., Cecchini, J. A., Mendez, A., Mendez, D., & Prieto, J. A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos. *Anales de Psicología*, 33(3), 680-688.

<https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.251321>

Fernández, T. P., & Aguilar, J. E. (2015). Innovación en la educación física y en el deporte escolar: Métodos de enseñanza, deportes y materiales alternativos. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 11(2), 223-224.

Fraile, A. (2004). El deporte escolar como práctica educativa. *Lúdica Pedagógica*, 1(9).
<https://doi.org/10.17227/ludica.num9-7621>

García, S., Rodríguez, A., & Garzón, A. (2011). Conceptualización de inteligencia táctica en fútbol: Consideraciones para el desarrollo de un instrumento de evaluación en campo desde las funciones ejecutivas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(1), 69-78.

<https://revistas.um.es/cpd/article/view/12137>

García, X., Berengi, R., Agea, E., & Ortega, E. (2016). Intervención psicológica en iniciación deportiva. Ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y del Deporte, Valencia.

Giménez, J., & Rodríguez, J. M. (2006). Buscando el deporte educativo: ¿cómo formar a los maestros? *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (9), 40-45.

https://www.researchgate.net/publication/28156649_Buscando_el_deporte_educativo_como_formar_a_los_maestros

González, S., García, L. M., Contreras, O. R., & Sánchez, D. (2015). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Retos*, 15, 14–20.

<https://doi.org/10.47197/retos.v0i15.34992>

Hernández, J., & Castro, U. (2000). La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica: aplicación a la educación física escolar y al entrenamiento.

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588.

Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6(2), Art. 43.

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>.

Leiva, C. (2014). Centro de visitantes para el aprendizaje y la observación. observatorio ALMA, San Pedro de Atacama.

Llopis, D. (2011). Cualidades de un buen entrenador de fútbol. *Abfutbol: revista técnica especializada en fútbol*, 49, 81-87.

Méndez, A., Ojeda, D. M., & Valverde, J. J. (2017). Inteligencia emocional y mediadores motivacionales en una temporada de Educación Deportiva sobre mímico. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(1), 52-72.

Menéndez, J. I., & Fernández, J. (2017). Responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y metas de amistad en educación física. *Retos*, 32, 134–139.

<https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.52385>

Merino, A., Arraiz, A., & Sabirón, F. (2016). Estudio descriptivo sobre el entrenador de fútbol sala prebenjamín en La Rioja: perfil, motivaciones, cualidades y dificultades. *Retos*, 31, 164-170.

<https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49811>

Merino, A., Arraiz, A., & Sabirón, F. (2018). Formación en el fútbol prebenjamín: optimización del potencial educativo. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 133, 68–84.

[https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/3\).133.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/3).133.05)

Merino, A., Arraiz, A., & Sabirón, F. (2019). La construcción de la identidad competitiva del niño que practica fútbol prebenjamín. *Psicología del Deporte Vol 28, nº 1, 2019: Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), 89.

Merino, A.; Arraiz, A.; Sabirón, F.; Usán, P., & Jaire, L. (2018). Aprendizajes emergentes en la competición reglada del fútbol en menores de 7 años: hacia la adherencia, el abandono o la agresividad. *Sportis Sci J*, 4 (1), 184-205.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.1.2151>

Merino, A., Arraiz, A., Sabirón, F., Usán, P., & Jaire, L. (2017). La coordinación entre espacios formativos formales y deportivos: un estudio de caso etnográfico en el fútbol pre-benjamín, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(2-3), 329-354.

<https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2017.329-354>

Merino, A., Jaire, L., & Usán, P. (2019). Referentes formativo-deportivos en el fútbol base español: un escenario socioeducativo complejo. *Educación Física y Ciencia*, 21(2), e078.

<https://doi.org/10.24215/23142561e078>

Merino, A., Sabirón, F., & Arraiz, A. (2015). Análisis del escenario de competición en fútbol prebenjamín: Un estudio de caso. *Retos*, 28, 26–32.

<https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34815>

Molina, M., Gutiérrez, D., Segovia, Y., & Hopper, T. (2020). El modelo de Educación Deportiva en la escuela rural: amistad, responsabilidad y necesidades psicológicas básicas. *Retos*, 38, 291–299.

<https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73685>

Montero, A. (2013). Dinámicas familiares y procesos de socialización en el deporte en edad escolar (Tesis Doctoral). Universidad de La Coruña.

Moreno, J. A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de psicología del deporte*, 6(2).

Moreno, J. A. M., González, D., Chillón, M., & Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.

Moreno, Silveira, & Conte L. (2013). Relación del feed-back positivo y el miedo a fallar sobre la motivación intrínseca. Vol. 24, nº2.

Navarro, R., Cons, M., & Eirín, R. (2018). Efecto de una unidad didáctica basada en juegos competitivos en la motivación, necesidades psicológicas básicas y disfrute en alumnado de Educación Primaria. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 4(1), 111–125.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.1.2900>

Navarro, R., Rodríguez, J. E., & Eirín, R. (2016). Análisis de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, motivación y disfrute en Educación Física en Primaria. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(3), 439–455.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1758>

Navarrón, E., Godoy, D., Vélez, M., Ramírez, M. J., & Jiménez, M. G. (2017). Implementación de una intervención psicológica en fútbol base, satisfacción subjetiva de los deportistas y experiencias de pasión, competencia percibida y compromiso deportivo en relación con la intención de práctica futura. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 12(1), 59-69.

Nicholls, J. G. (1989). The competitive ethos and democratic education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nivela, M. L. H. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, (1), 85.

<https://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/orienta.htm>

Perlman, D. J. (2011). Examination of self-determination within the sport education model. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2, 79-92.

Rekalde, I.; Vizcarra, M.T. & Macazaga, A.M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17 (1), 201-220.

<https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10711>

Ros, V. L., & Pradas, R. (1998). La enseñanza del deporte escolar: hacia un deporte más educativo. *Puertas a la lectura*, (4), 50-53.

Rovegno, I., & Dolly, J. P. (2006). 3.4 Constructivist perspectives on learning. *Handbook of physical education*, 242.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.

Sevil, J., Abós, N., Generelo, E., Aibar, A., & García, L. (2015). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física. *Retos*, 29, 3-8.

<https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.34855>

Talpone, H., & Ragusa, F. L. (2017). El desarrollo de la Observación, herramienta fundamental en los deportes. In *XII Congreso Argentino y VII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (Ensenada, 2017)*.

Torres, J. & Torres, B. (2008). Una propuesta metodológica para el deporte escolar con objetivos de recreación. *El deporte escolar en la sociedad contemporánea*. (pp. 103-121). Almería: Universidad de Almería.

Trigueros, R., & Navarro, N. (2019). La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico y rendimiento académico de los estudiantes de secundaria en el área de Educación Física.

Vázquez, S. La motivación en la Educación Física: análisis de los factores y metas de los niños en las acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición.

Wallhead, T. L., & Buckworth, J. (2004). The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest*, 56(3), 285-301.

11. ANEXOS

ANEXO I

Presentación del investigador + Hoja de registro de la observación participante

➔ *Presentación del investigador en el momento de la entrada al campo en ambos contextos.*

Para los niños/as del contexto escolar

Estoy seguro de que no sabéis cuál es mi verdadera función a partir de ahora. En este colegio me llaman Alberto el detective. ¿Habéis jugado alguna vez a “los detectives”?

No ➔ No sé si lo habréis visto alguna vez en algún cuento o película, sino yo os voy a dar la respuesta. Un detective es una persona que se dedica a investigar y vigilar a una o varias personas, y su misión es observar qué hacen en todo momento, cuáles son sus intenciones (qué es lo que tienen pensado hacer), es decir, el detective tiene que conocer la máxima información posible sobre aquellas personas que trata de investigar.

Sí ➔ ¿Y con quién jugabais? ¿Cómo lo hacíais?

(decir ciertas cosas en función de sus respuestas)

Pues vuestro profesor o profesora de 3º, que solo sé yo quién es, me ha encargado que haga de detective con vosotros en las clases de Educación Física durante estas semanas para informarle de todo lo que yo pueda observar, así que ahora yo voy a tener una doble función, ser profesor de Educación Física y detective. Profesor porque como hasta ahora, os ayudaré en todo lo que necesitéis y detective porque voy a estar observándoos más que nunca, e incluso tomando notas de las cosas que más me llamen la atención. Esto no significa que tengáis que hacer todo perfecto, porque necesito que sigáis siendo los mismos niños que erais antes sin darle importancia a esto que os estoy diciendo. Es más, prefiero incluso que cometáis fallos constantemente porque entonces me ayudaría a trabajar lo que hacemos en las clases de Educación Física y por lo tanto ayudar a otros profesores y niños de otros colegios.

Para los niños del contexto extraescolar

Misma presentación

(...)

Hay un entrenador muy importante que dirige varios clubes de Zaragoza, y cada año elige una categoría y club para empezar esta especial misión. Y he tenido la suerte de que me ha elegido a mí para manteneros vigilados a todos vosotros y apuntar todo lo que yo creo que estáis haciendo bien, aunque en realidad vosotros sois los que habéis tenido muy buena suerte, porque es algo que nunca suele pasar, ser observados por un detective haciendo lo que más os gusta, jugar a fútbol. Así que ahora yo voy a ser vuestro entrenador-detective. Entrenador porque como hasta ahora, os voy a corregir cuando yo vea que podríais haber hecho algo de otra manera para que podáis mejorar, y detective porque os voy a estar viendo lo que hacéis e incluso tomando notas de las cosas que más me llamen la atención. Esto no significa que tengáis que hacer todo perfecto, porque necesito que sigáis siendo los mismos niños que erais antes sin darle importancia a esto que os estoy diciendo. Es más, prefiero que cometáis fallos porque entonces me ayudaría a trabajar lo que hacemos en los entrenamientos y por lo tanto ayudar a otros entrenadores y jugadores de otros equipos.

➔ *Hoja de registro en la que se apoya la observación participante en la permanencia en el campo.*

✓ **RELACIÓN CON LOS DEMÁS:** Grado de interacción entre compañeros

¿Se produce cooperación cuando hay un grupo el cual está desnivelado? ¿Y cuando no hay afinidad claramente visible entre ellos?

- Ayudar a compañeros cuando alguien no sabe cómo actuar (compromiso y ayudas a los compañeros)
- Reírse de compañeros cuando el resultado o la acción no es la mejor o esperada (respeto a los compañeros)
- Ceder el móvil a los compañeros cuando hay oportunidad de llevar a cabo o ejecutar una acción de manera propia (confianza recíproca)
- Hacer reproches o gestos (no aceptar decisiones del equipo)
- Dar cierto reconocimiento a los compañeros sobre determinadas acciones (animar a un compañero o grupo)

- Comunicación constante y efectiva para implicarse en la tarea grupal (interactuar con los compañeros)

RELACIÓN CON: ÉXITO EN LAS ACCIONES COLECTIVAS

- ✓ **SENTIMIENTO DE COMPETENCIA:** Los niños se sienten útiles con lo que hacen.

¿La conducta se relaciona con el resultado? Si éste es bueno, hay más motivación e implicación; si es malo, hay frustración.

- Intentar una acción cuando anteriormente el resultado no ha sido favorable (superación de uno mismo)
- Valorar la tarea como un desafío respecto a las posibilidades y habilidades motrices (sentir una progresión respecto a un contenido)
- No atreverse a realizar algo por miedo a fallar, a pesar de tener buenas condiciones motrices para poder hacerlo (mostrar inseguridad y desconfianza personal)
- Sentir incapacidad para realizar determinadas acciones (subestimarse)

RELACIÓN CON: CONTROL DE LAS EMOCIONES / FRUSTRACIÓN

- ✓ **AUTONOMÍA:** Toma de decisiones y grado de responsabilidad o iniciativa de los niños/as durante la realización del ejercicio y otras situaciones.

¿El hecho de dejar libertad en las tareas puede dar lugar a una sensación de pasotismo y desinterés en un sentido actitudinal y procedimental?

- Tomar propias decisiones en una misma tarea y valorar cómo se llevan a cabo (capacidad para tomar decisiones en función del ejercicio)
- Ser capaz de actuar correctamente y de manera independiente sin seguir las exigencias u órdenes de compañeros (creer firmemente en lo que se pretende hacer sin considerar lo que compañeros creen que uno debe hacer)
- Realizar otras acciones motrices sin tener en cuenta la actuación de los compañeros (ser creativos a la hora de enfrentarse a distintas situaciones)

RELACIÓN CON: COMPORTAMIENTO

- ASPECTO GENERAL QUE INCLUYE LAS 3 NPB (Tª AUTODETERMINACIÓN): Cómo se percibe el disfrute y motivación de cada grupo para realizar lo propuesto (diversión conjunta y personal, encontrarse cómodo en la realización de la tarea).
- ¿Qué razones se dan para lo que se ha observado en la sesión? Estilo de enseñanza, tipos de ejercicios, contenido de la sesión, reglas de acción y feedback de maestra/entrenador, motivación que se promueve...
- ¿Cómo se observa lo anterior? Interrogaciones orales al educador/a y a los niños/as.

ANEXO II

Diario de campo elaborado a través de la observación participante en los dos contextos.

DIARIO DE CAMPO - EDUCACIÓN FÍSICA

SESIÓN 1: MARTES 13 DE ABRIL

CONTENIDO: JUEGOS TRADICIONALES

CALENTAMIENTO: SERIE DEL 5 Y 3 PASANDO LA PELOTA

PARTE PRINCIPAL: PIEDRA, PAPEL O TIJERA, BALÓN PRISIONERO

Relación con los demás

- El alumnado ayudó a una chica que tiene dificultades de aprendizaje a realizar un ejercicio mediante un gesto. El ejercicio consiste en pasar la pelota al compañero situado al lado, pero cada 5 números se debe tirar hacia arriba la pelota, por lo que cuando llegó su turno y debía realizar dicha acción, se disponía a pasar la pelota y varios compañeros/as alzaron la mano simulando la acción.
- Un alumno, contando, se equivocó y dijo “40”, tras el número 29, cuya reacción de un alumno fue “¡Ala qué dice!”
- En la actividad *pedra, papel o tijera*, quien ganase debía seguir el camino de aros saltando y quien no, abandonar el camino. Hubo algunas alumnas que, aun perdiendo, corrigieron a sus compañeros para que siguieran el camino, recordándoles lo que había que hacer si alguien ganaba.
- Un alumno, aun sabiendo que se trata de un juego de probabilidad y no de capacidad o habilidad, se quejó cuando fue a recorrer el camino para enfrentarse a una alumna, diciendo “¡Jope con María no!”
- Una alumna fue acusada de tramposa durante numerosas veces por realizar la acción tarde y hacer un gesto u otro en función de lo que había sacado el compañero, por lo que la maestra tuvo que controlarla siendo ella la narradora para que lo hiciese al mismo tiempo.

- En la mayoría de las rondas, especialmente en las últimas, los compañeros/as que esperaban en la fila animaban repitiendo el nombre de quien le tocaba jugar para apoyarle. Si ganaba este compañero/a completaba el recorrido de vuelta y se abrazaba con todo el equipo. Hubo un alumno que en la última ronda decisiva le recriminó perder a una compañera, sabiendo que es un juego basado en el azar y que, como le recordó la maestra, “Para colmo lo dices tú que también te han eliminado”.
- Jugando a balón prisionero, un alumno se cabreó porque decía que siempre iban contra él y murió numerosas veces, sin aceptar la derrota tanto de su equipo y sin poder controlar su frustración.
- Un niño preguntó a su equipo: “¿Quién no ha tirado?”. Pasó la pelota a una compañera que aún no había tenido la oportunidad de lanzar.

Sentimiento de competencia

- En el juego de la serie de números, al llegar al número 100, todo el alumnado comenzó a aplaudir alegrándose por haber llegado a tal cifra sin apenas errores. Este comportamiento fue impulsado por la actitud que ofreció la tutora para animarles en este momento.
- En la actividad de *piedra, papel o tijera*, un alumno comenzó a llorar diciendo “no me gusta nada este juego” porque perdía todas las veces, a lo que la maestra respondió “a ver es un juego de suerte, luego jugaremos a otro”.
- Una alumna, la cual en este mismo juego había salido victoriosa en todas sus rondas que había disputado, expresó felizmente “Hemos ganado 3 de 4 partidas”.
- Una alumna le comentó a la maestra: “Laura y yo somos buenísimas en estos juegos, porque en datchball un día también nos quedamos solas”. La maestra les dijo que podían apuntarse a extraescolar de datchball y esta misma niña le contestó afirmando que le gustaría.

Autonomía

- En el juego de la serie de números, en este caso del 3, cuando la maestra decía “cambio de sentido”, había que contar hacia atrás. Esto causó confusión en una alumna en la primera vez que se hizo, pero ella misma se dio cuenta del error de inmediato antes de que los compañeros y compañeras la corrigieran, y tras decir “29” al instante dijo “¡No,

no, no, es... 23!” Mientras lo pensaba, la maestra pedía silencio para que nadie la interrumpiera o directamente dijera la respuesta.

- Hubo tres alumnas que, en la actividad de *piedra, papel o tijera*, salieron victoriosas por estrategia, porque analizaron las anteriores tiradas de su compañera tras empatar y, sabiendo que iban a mostrar un gesto diferente a la anterior tirada, ellas decidieron repetir la misma tirada.

- Jugando a balón prisionero, un niño que se encontraba en el cementerio le dijo a una niña que fuese a matar a un niño del equipo rival, pero ella no accedió y tiró la pelota donde más jugadores rivales había, eliminando además a otra niña.

Otras observaciones

→ Una niña se quejó antes de comenzar la clase porque ella hace mucho tiempo que no salía elegida para ir a coger el material y la maestra había mencionado a una compañera que según ella, fue hace poco al almacén.

→ En el ejercicio de la serie numérica, había un alumno que no seguía con la mirada la ronda, mostrándose aburrido y jugando con piedras del suelo de su alrededor después de que fuese su turno. Comenzaba a escuchar el número que continuaba cuando la pelota se acercaba a los compañeros situados cerca suyo.

SESIÓN 2: JUEVES 15 DE ABRIL

CONTENIDO: JUEGOS TRADICIONALES

CALENTAMIENTO: PELOTA SENTADA

PARTE PRINCIPAL: EL CÍRCULO, LAS SILLAS

Relación con los demás

- Entre el alumnado se recuerdan el límite del espacio, señalizado por pivotes y líneas divisorias (para reducir el campo debido a que no se puede avanzar con la pelota para lanzar), avisándose entre sí.

- La maestra se ve obligada a incidir en la norma de que los muertos solo pueden revivir si les toca la pelota, ya que alguna alumna con total intención ha pasado la pelota a amigas suyas para salvarlas.

- Dos alumnos siempre suelen estar enfrentados y picados. No soportan que el otro gane y más cuando uno es eliminado por el otro. Lo que sucedió fue que, por segunda vez, un alumno fue eliminado por este otro, de forma que en lugar de sentarse se apartó de la pista negándose a jugar justificando que solo va a buscarle a él. La maestra intervino diciendo que tenían prohibido lanzarse la pelota entre ellos dos.

- Hay una niña que tiene un proceso madurativo lento y es muy bajita y tiene muy poca fuerza. Fue a lanzar la pelota y como ésta pasaba con apenas velocidad, un compañero la esquivó como si estuviese mofándose de esta acción. La maestra, por no dejar en evidencia lo sucedido, pero haciendo alusión a lo que había hecho y sabiendo perfectamente por qué lo había hecho, le replicó “Me parece estupendo que hagas de torero, pero déjate de tonterías o te sentarás”.

- El alumnado se alegraba cuando le tocaba situarse delante o detrás de algún amigo/a en la actividad de “El círculo”. Esta actividad consiste en que estando en un círculo y por parejas, hay que estar atento al número enunciado por la maestra. Si dice el “1”, los de delante deberán dar la vuelta entera y situarse esta vez detrás, pero del compañero/a que estaba al lado. Si dice el “2”, los de detrás deberán dar la vuelta entera y situarse esta vez delante, pero del compañero/a que estaba al lado. Si dice el “3”, los de delante abren las piernas para que pasen los de detrás. Por lo tanto, tan pronto puedes ser el 1 como luego el 2.

- En el juego de las sillas, simulándolo con aros, surgió algún conflicto para ponerse de acuerdo sobre qué alumno había llegado antes. La maestra lo solventaba decidiendo quién se quedaba eliminado, aunque en el caso de un alumno fue distinto, el cual se enfadó mucho y se echó a llorar. La maestra le dijo: “Algún día te quedarás sentado durante toda la clase, porque no sabes perder y en todos los juegos tienes que ser el protagonista”.

Sentimiento de competencia

- Un alumno estaba cogiendo varias pelotas al vuelo y eliminando a sus compañeros/as, y a medida que transcurría el juego se iba sintiendo con más confianza porque incluso pedía que la lanzaran donde él estaba posicionado para continuar lanzando.

- Un alumno revivió hasta cuatro veces estando en el suelo y tocando la pelota de manera fortuita. La maestra le dijo “Hoy es tu día de suerte eh Alex”. El niño la miró celebrándolo de manera más efusiva que cuando se salvó por primera vez.

- La sesión finalizó dando aplausos entre todo el grupo a las cuatro niñas y un niño que habían quedado los últimos en el juego de las sillas, como así lo pidió la maestra, a excepción del alumno que se había cabreado anteriormente.

Autonomía

- La maestra contó con la participación de una alumna que le ayudó a poner unos pivotes como límite del campo en el que se va a realizar el juego.

- Hay una niña que, a modo de estrategia, siempre se iba moviendo de forma discreta por las esquinas contrarias a donde estaba la pelota, para que ésta no llegase cerca de su posición.

- Todos los muertos se sentaban en una posición natural esperando a que pasase la pelota cerca y estar pendiente de ello, pero un niño se tumbó con los pies y brazos estirados para abarcar más espacio, y el resto de compañeros/as comenzaron a seguir su actuación.

- El alumnado tenía la función de asociar una acción con su número, aun cuando no se tiene un número fijo y el rol cambia continuamente.

- En el juego de las sillas, había algún alumno y alumna que se movían más lento en lugar de dar la vuelta al mismo ritmo, en función de la ubicación de los aros disponibles.

Otras observaciones

→ Cuando la maestra estaba explicando el juego de “Pelota sentada”, ella misma admitió que sabía que varios alumnos/as iban a incumplir la norma de no poder moverse con la pelota en sus manos, bien sin darse cuenta o por no enterarse, por lo que para evitarlo hizo que todo el alumnado repitiera al unísono durante tres veces lo que la maestra dijo: “Si tengo la bola, no puedo moverme”, incluso pidió que lo dijeren gritando, ya que según explica “haciendo un poco de teatro se les queda grabado”.

→ Varios alumnos le pidieron a la maestra jugar el próximo día otra vez a Pelota sentada.

→ En este juego la maestra tiene que intervenir para separar a algunas compañeras eliminadas porque la pelota pasa por su lado y no se enteran porque se ponen a hablar sin mostrar interés en la actividad.

→ La maestra llamó la atención a un alumno que, después de haber comentado que en la actividad del círculo solo se daba la vuelta, hizo una segunda vuelta corriendo.

→ La maestra, tras introducir más números como variante en la actividad del círculo, confesó que no esperaba que diese tan buen resultado, ya que generalmente todo el alumnado se enteró bien de lo que había que hacer. Por ello, realizó el siguiente comentario: “Muy bien chicos lo estáis haciendo genial, qué listos sois cuando queréis”. Aunque bien es cierto que al tratarse de una actividad en la que había que hacer lo que también hiciese el de al lado situado en la misma posición, era más difícil que alguien se quedase colgado.

SESIÓN 3: MARTES 20 DE ABRIL

CONTENIDO: COORDINACIÓN

CALENTAMIENTO: LAS CANICAS

PARTE PRINCIPAL: CIRCUITO DE PSICOMOTRICIDAD

Relación con los demás

- La maestra organizó los dos equipos del juego de “las canicas” en función del número de la lista. Hasta el 12 un equipo, y hasta el 23 en el otro. Esto causa alegría en varios alumnos/as que empiezan a abrazarse por estar juntos. Este juego consiste en que un equipo deberá intentar llegar al otro lado de la pista. Algunos de este equipo recibirán por parte de la maestra una canica (todos están con los puños cerrados para que no se sepa hasta el final quién tiene y quién no), de forma que los que pasen sin tener canica se contará con 1 punto y los que sí tengan, dos puntos. El otro equipo intentará pillar a todos los que se pueda, pudiendo pillar cada uno a más de un niño/a. Quien sea pillado se deberá sentar en la misma zona donde ha sido tocado.

- Un alumno se quejó porque decía que había pillado a otro, y éste lo negaba, por lo que se inició una discusión. Los chicos vinieron a mí, cuando yo no había visto lo que había sucedido, de manera que les respondí: “Yo estoy haciendo de detective, pero solo tengo dos ojos y no he visto lo que ha pasado”. Este problema se lo trasladaron a la maestra cuando regresó, que se había ido a la sala del material a buscar más conos para el siguiente ejercicio, respondiéndoles: “Estoy cansada de vuestras tonterías, me tenéis harta, y como no sé si contar el punto o no, ahora que vamos a jugar otra vez no lo vais a hacer”.

- En la primera ronda del juego, la maestra hizo el recuento y tras decir que el segundo equipo había obtenido 9 puntos, los del primer equipo lo celebraron, ya que estos habían obtenido 11. El equipo ganador se puso muy contento. El alumno que estaba castigado, como estaba triste porque ya no iba a jugar, no tenía ganas ni de celebrarlo, cuando es el más competitivo e incluso se dedica a chingar a otros compañeros cuando gana.

- En un ejercicio del circuito de psicomotricidad en el que se debía hacer un nudo con el pañuelo en un poste, hubo una niña que le costó bastante atarlo, de forma que el resto de compañeros/as que esperaban le recriminaban su tardanza. Esta niña debió ponerse nerviosa y dejó el pañuelo en la parte baja del poste sin el nudo, entonces el siguiente alumno dijo en voz alta “y encima no lo ha hecho bien”.

- En otro ejercicio donde se tenía que hacer toques con una raqueta, un niño le reprochó a una compañera que llevaba ya mucho tiempo intentándolo (solo se tenían 3 oportunidades) y fue a decírselo a la maestra, quien le recordó dicha condición y le dijo que no había que ser egoísta.

- La maestra castigó a un alumno que se rio de su compañera porque se tropezó con un cono al intentar hacer el zig-zag manejando la raqueta.

Sentimiento de competencia

- Tras finalizar el juego de las canicas, una niña le dijo a la maestra: “He conseguido llegar en las dos y la última vez que jugamos a gavián tampoco me pillaron”.

- Había una niña en la posta de conducir a modo de zig-zag la pelota sostenida por una raqueta, que lo hizo perfecto sin que se le cayera. La maestra se dio cuenta y le dijo: “Oye Lourdes tú vales para camarera eh”. Esta alumna le respondió: “Es que mi tío tiene un bar y a veces le ayudo”.

- El ejercicio que más costó hacerlo exitosamente al alumnado fue el de conseguir pasar la pelota por debajo de todas las vallas. Como al principio siempre fallaban, hubo una alumna que lo hizo y al tener esa sensación de sorpresa y logro, sus compañeras de la fila comenzaron a aplaudir. Siempre que la maestra veía que se hacía bien, alentaba a quien lo conseguía.

Autonomía

- En el juego de las canicas, en la segunda ronda, tras saber lo que sucedía si iba a intentar llegar al otro lado intentando esquivar a los del otro equipo, una niña se quedó parada en la línea donde se comienza, observando los huecos libres y pasando muy rápido para que nadie la pillase.
- Un alumno no disimuló en este juego, ya que nada más recibir todos los niños las canicas, el objetivo era correr con el puño cerrado independientemente de poseer o no la canica, y tras saber que él no tenía canica, no tenía el puño cerrado y un compañero del otro equipo dijo “Aitor no tiene canica”.
- La maestra, en la segunda ronda, al equipo que le tocaba escapar les dejó dos minutos para que establecieran alguna estrategia, y el resultado fue mejor porque consiguieron pasar 7 de 12 al otro lado y antes solo lograron 5. La estrategia era dividirse para ir mitad de un equipo por un lado en el que apenas había niños del otro equipo y la otra mitad por el otro lado, aun sabiendo que sería más fácil que les pillasen por la ocupación del espacio en la otra zona, por lo que en ese sentido algunos compañeros se sacrificaron. Después el niño más rápido de esta división intentaría engañar cambiándose de banda. Aunque esta fue su estrategia, crearon otra de manera inconsciente, ya que al producirse ese cambio de bandas hizo que más niños del otro equipo fuesen a perseguir a estos que se cambiaban. Por lo tanto, se juntaron varios para pillar solamente a uno, y además, consiguieron crear espacios por el centro de la pista para que otros consiguiesen llegar al otro lado.
- En una posta del circuito, el alumnado debía hacer zig-zag andando mientras sostenía una pelota con la raqueta intentando que ésta no se cayera, y cuando llegase al final, se debía intentar dar 3 toques. Había 3 oportunidades. Cada alumno/a se iba dando cuenta que era mejor empezar a hacerlo con la pelota en la raqueta y levantarla en lugar de echarse la pelota a la raqueta desde la mano.
- En otra posta, tras realizar una especie de rayuela (un aro, apoyo unilateral; dos aros, pies juntos) el alumnado cogía una pelota de tenis y la pasaba por debajo de unas vallas, las cuales éstas serían saltadas. Al ver que el resultado no era el esperado, la maestra dio una serie de consejos, como por ejemplo, que tenían que tirar como si estuviesen jugando a los bolos, que debían agacharse o que debían mirar hacia el centro de la última valla.

- En la otra posta, tras superar la escalera de coordinación, se debía ir a atar el pañuelo a la canasta. El próximo compañero/a en salir no tenía pañuelo, ya que tendría que ir a desatarlo. El alumnado decidía en qué parte del poste poner el pañuelo.

Otras observaciones

→ Un alumno, al final de la sesión, le recordó a la maestra que le dijo el jueves que el próximo día iría él a dejar el material.

→ Dos gemelas no querían jugar al juego de llegar al otro lado porque decían que no les gustaba, y la maestra las castigó diciéndoles que de hecho, iban a perderse toda la clase.

SESIÓN 4: JUEVES 22 DE ABRIL

CONTENIDO: COORDINACIÓN

LA OCA DEPORTIVA (*Figura 4*): Se llevó a cabo en la “sala de ritmo” debido a que estaba lloviendo y el pabellón estaba ocupado. Se trata de una sala que se encuentra en la planta baja del centro que suele ser aprovechada para realizar actividades físicas artístico-expresivas.

Es una oca en la que en cada casilla se debe realizar una acción física. Se divide la clase en 4 grupos puesto que hay 4 tableros y se da un a cada grupo. Aquel alumno/a que llegue a la última casilla será el ganador/a, ya que cada uno se sacaba una pieza que lo caracterice, por ejemplo una goma, sacapuntas o trozo de plastilina. La principal diferencia con el juego tradicional es que la tirada influye para todos los que conforman el grupo y todos lo hacen de manera simultánea para no estar parados y esperando a quien le tocaría en teoría hacerlo. Esto es, si un alumno tira el dado y va a parar a una casilla en la que se debe tirar la pelota contra la pared y cogerla al aire durante 10 veces, los cinco o seis del grupo deberán coger una pelota cada uno y comenzar a hacer dicha acción.

Figura 4. El juego de “La oca deportiva” al que jugó el alumnado durante la cuarta sesión.



Fuente: Elaboración propia.

Relación con los demás

- Todos querían empezar en primer lugar, así que la maestra se impuso para establecer el orden de tirada en cada grupo. Esto hizo que un alumno, tras saber que iba a ser el último en tirar, se enfadase y al estar disgustado, se negara a jugar. La maestra se mostró indiferente ante esta situación, diciéndole: “Tú verás, me da igual si no quieres jugar”.
- Una niña le intentaba enseñar a un compañero suyo del grupo a hacer hula-hoop con el aro.
- Un alumno gritó “¡Vamos!”. La maestra se acercó para preguntarle si había ganado, y cuando éste lo confirmó la maestra le respondió: “Me alegro, pero en realidad es como si no hubiese ganador, porque todos estáis haciendo lo mismo”.

Otras observaciones

- Varios alumnos/as se quejaron porque no les eligió la maestra para ir a por el material.

→ La maestra sacó el material justo, para un grupo sólo. Es decir, 6 cuerdas, 6 pelotas y 6 aros. Cuando se dio cuenta que podía darse el caso de que coincidiesen grupos en la misma tarea, fue a por más material.

→ Un grupo fue a preguntarle a la maestra si podían saltarse una casilla, ya que era la cuarta vez que caían en ella (4 compañeros de 5), pero la propuesta fue denegada. La acción consistía en hacer 10 sentadillas.

→ La maestra tuvo que llamar la atención durante numerosas veces a varios alumnos/as, ya que al no contar con un espacio especialmente amplio, se juntaban algunos grupos al llevar a cabo ciertas situaciones y este momento era aprovechado para interactuar con los otros grupos, bien para hablar, enredar o distraerse.

→ Pude observar que a medida que avanzaban con el juego, supongo que por la monotonía del mismo o la repetición de las acciones al coincidir en las casillas, algunos grupos hacían cosas distintas a lo que planteaba el juego. Lo sé porque había niños jugando con la pelota, y sus compañeras del mismo equipo jugando con los aros y las cuerdas.

SESIÓN 5: MARTES 27 DE ABRIL

CONTENIDO: DATCHBALL

(SIN CALENTAMIENTO)

PARTE PRINCIPAL: CIRCUITO DE PUNTERÍA, PARTIDO DE DATCHBALL

En el circuito de puntería había 3 postas. En la primera, se tenía que ir hasta el pivote señalizado tirando la pelota hacia arriba a sí mismo intentando dar una o más palmas mientras la pelota se encuentra en el aire antes de ser cogida. Una vez llegados al pivote, tenían que acertar en el aro, que estaba colgado con una cuerda del larguero de la portería. La segunda era la misma, con la diferencia de que hasta llegar al pivote señalizado, se debía tirar la pelota hacia arriba con una mano y recogerla con la otra. En la tercera, se tenía que acompañar la pelota con la mano rodando por el suelo, sin que la pelota se salga de la línea divisoria de mitad del campo. Una vez se ha llegado al pivote señalizado, se debía lanzar en posición de jugar a los bolos con el fin de tocar dos conos situados delante.

Había distintas puntuaciones: si se logra tocar uno, 1 punto; si se logra tocar los dos en un mismo lanzamiento, 2 puntos; si se consigue derribar algún cono, 3 puntos.

En cuanto al partido, era un partido estándar pero la maestra introdujo dos conos en cada campo. La condición era que si alguno conseguía darle a algún cono tenía una vida extra.

Relación con los demás

- La maestra dijo que si alguien tiraba al aro y se quedaba girado, que tras recoger la pelota se quedase para sujetar el aro y que estuviera centrado para el próximo compañero/a que fuese a tirar. Cuando alguien se le olvidaba y volvía directamente a la fila, el compañero/a le avisaba para recordárselo.

- Un alumno, en el ejercicio de las distintas puntuaciones, dijo: “¡Vamos! Llevo ya 5 puntos”. Un compañero suyo le desmintió, diciéndole que era imposible que tuviesen los mismos puntos porque él le había dado más veces al cono. Después, este mismo alumno le dijo en un tono poco respetuoso mientras conducía la pelota por el suelo: “¡Que la bola no puede salirse de la línea!”, a lo que la maestra le respondió: “Chico pero déjale, tú a lo tuyo”.

- Una niña se alegró desde la fila cuando una amiga suya acertó en el aro alzando los brazos.

- Todos los alumnos/as comenzaron a corear el nombre de una compañera entre risas, porque la maestra, cuando esta niña iba a lanzar, situó su cara en el aro, aunque finalmente la niña falló el lanzamiento y después se quejaron del lanzamiento a la compañera, pero sin ningún tipo de enfado ni reproche.

- Mientras un niño sujetaba el aro para que la compañera pudiese tirar bien, fue después a recoger su pelota sin que ella se lo pidiese.

- Una alumna le dio un consejo a una compañera suya en el ejercicio de tirar a los conos, diciéndole que si no tiraba a bote habría más posibilidades de darle.

- Cuando un compañero hacía un aire (coger la pelota si daba un bote o ninguno), los eliminados avisaban a quien le tocaba entrar al campo si esta persona no se enteraba. Hubo una vez que un niño salió estando en segundo lugar de la fila de eliminados, y la maestra se dio cuenta y lo mandó el último, lo que provocó que se echase a llorar excusando que “pues si ella no sale...”.

- Un alumno se cabreó porque al instante de volver al juego, lo eliminaron. Reaccionó botando la pelota con rabia.
- Algunos niños/as se mostraban agradecidos con su compañeros/a que había hecho que le salvase. Generalmente era quien más participaba en el juego, ya que había algunas alumnas que apenas regresaban con ilusión y ganas al campo, y cuando estaban jugando no se molestaban en pedir o ir a buscar la pelota.
- La maestra recordó que debían tirar todos y no solo los mismos de siempre. Un niño, que además es muy competitivo, cedió la pelota a una compañera suya para que pudiese lanzar y desde entonces intentaba no lanzar tantas veces la pelota.
- Un alumno dijo “¡Cuidado para atrás!”, advirtiéndole a su equipo para que no estuviesen tan cerca porque iban a tirar dos niñas del otro equipo que se estaban acercando a la línea divisoria para tomar más ventaja.
- Había algún niño que siempre iba a intentar dar al mismo compañero.

Sentimiento de competencia

- Todos los alumnos/as que acertaban en el aro se ponían muy contentos celebrándolo subiendo los brazos con los puños cerrados. La maestra reconocía los logros, pero sobre todo de aquellos/as que les costaba bastante hacerlo y solían fallar en sus lanzamientos, animándoles mientras aplaudía por ello.
- Una alumna le dijo en la fila a una compañera: “Es la segunda vez que le doy a los conos de golpe”.
- Una alumna hizo un escudo (protegerse con la pelota de un lanzamiento) y la maestra reaccionó diciendo “¡Qué buena Aurora!”
- Siempre que un alumno hacía un aire, miraba muy rápido al primer eliminado/a haciendo un gesto de entrar al campo y acto seguido volvía a tirar porque se veía con confianza.
- Una niña le dio a un cono y obtuvo una vida extra, reaccionando con sorpresa y mucho entusiasmo gritando “¡Vamos!”. De hecho, fue la única en conseguirlo junto a un alumno, pero porque éste apuntó al cono.

Autonomía

- Un alumno, que acababa de coger la pelota, en lugar de dirigirse hacia adelante para lanzar, se esperó a que el otro equipo lanzase y tras ello fue corriendo para pillar al otro equipo descolocado.
- Había muchos niños/as que tiraban a donde la pelota fuese, sin escoger un lugar concreto al que cayera la pelota; sin embargo, una niña, las pocas veces que tiraba (porque no pedía la pelota y se apartaba, aunque la pelota hubiese votado o pasase lenta) siempre escogía el momento y espacio adecuado, ya que se esperaba para visualizar cómo estaban distribuidos y siempre lanzaba donde más niños hubiera.

Otras observaciones

- La maestra corrigió el lanzamiento de una niña en el ejercicio del aro, diciéndole que se debía lanzar como en datchball, ya que ella había lanzado de abajo a arriba para poder llegar más, aunque como solución, la maestra le dejó acercarse más allá del pivote.
- Cuando un alumno lanzó dijo “Muerto” cuando no le había llegado a dar la pelota. El otro niño se enfadó diciendo que era mentira y que no le había rozado. La maestra le culpó de tramposo y tranquilizó al otro niño diciendo que lo había visto.
- Había algunos niños/as que no se centraban en lanzar la pelota para darle a los del otro equipo, que es el objetivo principal de datchball, sino que se dedicaban a intentar darle al cono para conseguir esa vida extra. Además, hubo una niña que se puso delante del cono para evitarlo, por lo que la maestra añadió la norma de que si alguien estaba muy cerca del cono y le daba la pelota aun habiendo botado primero, contaría como estar eliminado.
- Una niña se echó a llorar porque había recibido un lanzamiento en la cara y la maestra tuvo que advertir de que se intentara no lanzar a dicha parte.
- La maestra ordenó recoger a un alumno los pivotes que delimitaban las líneas de fuera del campo, y le dijo que prefería llevar la cesta de las pelotas, a lo cual no accedió ella.

SESIÓN 6: JUEVES 29 DE ABRIL

CONTENIDO: DATCHBALL

CALENTAMIENTO: EL ESCUDO

PARTE PRINCIPAL: PARTIDO DE DATCHBALL CON TARJETAS DE SUPERHEROES

Spiderman: Si te dan te pones a la pata coja, si te vuelven a dar a 4 patas, y a la tercera ya eliminado.

Superman: Robas el poder del niño al que matas.

Flash: Puedes pasar al otro campo para robarles las pelotas sin que te puedan matar.

Capitán América: Durante toda la partida tienes una pelota como escudo defensor.

Hulk: Solo mueres si te dan en las piernas.

Lobezno: Revives a los 2 minutos.

Relación con los demás

- Un niño le dio con la pelota en la cara a una compañera, pero inmediatamente se disculpó y le preguntó si estaba bien.
- Este mismo niño le avisó a una compañera de su equipo de que ya habían pasado dos minutos tras su eliminación, ya que ese era su poder especial.
- Hubo una alumna que le dio un consejo a una amiga suya cuando la mataron tras volver a su campo (venía del campo rival, donde no la podían matar ya que era “Flash”), sugiriéndole: “Sal por fuera del campo en vez de volver pasando por medio porque sino te matarán”.
- Un alumno metía presión a una niña que no lanzaba la pelota (además esta es muy tímida y no intercambia muchas palabras), diciéndole frases como “¡Pero quieres tirar ya!”, “¡Que estás perdiendo el tiempo!” y “No te enteras de nada”. La maestra, conocedora de esta situación, le contestó “Bájate dos puntos, y eres tú quien no se entera de nada porque ella es Capitán América y no puede soltar la pelota”.
- Un alumno, impaciente porque llevaba bastante tiempo eliminado, le recriminó a una compañera suya que no pudiese salvarle, diciéndole con un tono elevado “¡pero quieres cogerla macho!

Sentimiento de competencia

- En el partido de datchball, una alumna que era “Capitán América” despejaba todos los lanzamientos con el escudo y le dijo a una compañera suya: “ponte detrás que así te protejo”.

Autonomía

- En el ejercicio de “El escudo”, se debía por parejas lanzar la pelota al compañero para que éste despejara con su propia pelota la otra que le había lanzado su compañero. Como muchas parejas no eran capaces de colocarse a una distancia adecuada (la mayoría estaban demasiado lejos del compañero/a) para realizar bien el ejercicio, la maestra decidió poner un pivote para cada posición del alumno/a y así facilitar el lanzamiento.

- Una alumna le preguntó a la maestra si podía recoger los conos, que mandó a otra alumna para que la ayudase.

- Me fijé en que un alumno, a no ser que tuviese una clara ocasión de matar a algún compañero/a, solo iba a intentar dar a las dos chicas que tenían poder asignado, ya que este alumno era “Superman” y podía robarle el poder a quien matase.

Otras observaciones

→ Todos se alegraron cuando supieron que iban a jugar a datchball, y todavía más cuando la maestra anunció que “hoy vamos a convertirnos en superhéroes”.

→ En el primer ejercicio, de lanzarse la pelota por parejas, la maestra se dio cuenta que varios la lanzaban muy alto y el otro compañero/a tenía que ir a buscar siempre la pelota, de forma que corrigió diciendo “A ver no la lancéis muy alto porque se trata de que mi compañero le pueda dar con la pelota”.

→ La maestra tuvo que llamar la atención a dos niños que se estaban pasando la pelota con el pie en el ejercicio de practicar el escudo.

→ Una alumna le preguntó a la maestra si podían cambiar ya de juego. La maestra accedió y gritó “Venga, círculo”.

→ Había algunos niños que, tras recibir la ficha, se quejaron del personaje que les había tocado. La maestra intervino diciendo “si no os gusta es muy fácil, no tenéis ninguno y ya está”.

→ Cuando a una de las gemelas le tocó el personaje de Capitán América, la maestra dijo: “¡Anda, como tu hermana, vaya conexión! Esta niña fue corriendo a abrazarla aun encontrándose en la otra punta del campo.

→ Cuando se puso en práctica el juego surgieron varias dificultades, porque iban varios alumnos a quejarse a la maestra de que entre el alumnado no recordaban la función de los del rival y había muchas acusaciones de hacer trampas o negar los distintos roles. Había 4 equipos y todos tenían a un superhéroe, por lo que lo modificó escogiendo a dos de cada equipo solamente, y para diferenciarlos fue al almacén a por pinzas y así colgarles la ficha en la ropa.

→ Me di cuenta que la maestra gestionó bien las agrupaciones, porque colocó en dos partidos distintos a los dos alumnos que siempre se están picando entre ellos, así como las dos gemelas que nunca se toman en serio las actividades cuando están juntas.

→ Cuando en la segunda ronda, en la que de nuevo se escogía a dos alumnos/as de cada equipo, no eligió a un niño, éste reaccionó diciendo que ya no quería jugar y se fue al bordillo a sentarse viendo cómo jugaban los compañeros/as por decisión propia. La maestra justificó su decisión contestándole irónicamente: “Si no te he elegido es por tu gran comportamiento”.

→ Una niña dijo: “Oye no hay ninguna superhéroe chica, yo quería a Catwoman”. La maestra le respondió: “Pues es verdad, es que son los primeros que se me han ocurrido, pero lo tendré en cuenta para la próxima”.

→ Un niño, mirando a la maestra para ver si ella no le veía, aprovechando que era “Flash” se fue al campo rival a robar alguna pelota, pero como no cogió ninguna, la cogió de la caja y mató al instante a una compañera.

→ La maestra le dio un consejo a una alumna que tenía que estar a 4 patas debido a su rol asignado: “Yo que tú Aitana no me pondría muy cerca de la línea, porque sino te darán fácilmente”.

DIARIO DE CAMPO – INICIACIÓN DEPORTIVA

SESIÓN 1: MARTES 13 DE ABRIL

Relación con los demás

- Un jugador se equivoca en un ejercicio en el que hay que realizar una acción con el balón según el número enunciado por el entrenador y otro jugador le corrigió diciéndole lo que tenía que hacer con un tono poco respetuoso.
- Se producen quejas por parte de un jugador porque otro se está colando en la fila del ejercicio, cuya solución por parte del entrenador es seleccionar él mismo el orden y decir que “da igual, porque todos vais a tener las mismas oportunidades de tirar seáis el primero o el último”.
- Un jugador se cayó cuando fue a tirar y causó la risa de algunos compañeros, por lo que el entrenador intervino diciendo que “cuando a vosotros os pase también haremos nosotros lo mismo”.
- En una posesión con finalización a porterías un jugador preguntó cuánto habían quedado finalmente, y hubo una pequeña discusión entre algunos jugadores por si el balón en una ocasión había pasado por fuera o dentro de los conos, por lo que un jugador lo contó y otro no.
- Un jugador gritó con voz de arrepentimiento “¡No!” por haber desperdiciado un compañero suyo una ocasión clara.
- Cuando se produce un gol se reconoce la acción del compañero meritoriamente.
- Un jugador del propio equipo le quitó el balón a un compañero porque quería encargarse de sacar de banda.
- En un ejercicio en el que se debe conducir el balón haciendo zig-zag y después tirar a portería, hubo dos jugadores que se sorprendieron ante la parada del portero en un tiro de un compañero.

Sentimiento de competencia

- En el juego inicial de calentamiento un jugador expresó al entrenador: “No me he confundido ninguna vez con los números” (Había 6 números, y en cada uno se debía hacer una acción distinta con balón). Seguidamente tras escuchar eso, algunos jugadores dijeron “Ni yo”.
- Se observa más motivación y éxito en acciones individuales cuando el entrenador ofrece cierta confianza tras realizar tiros que no salieron como el jugador esperaba, ya que hubo una serie de tiros que no fueron a portería y tras ser animados por el entrenador y pedir tranquilidad, fueron gol por parte de estos mismos jugadores.
- Un jugador: “¡Vamos!” El entrenador: “Lo ves como sí que sabes. Muy bien”
- Un jugador tiraba con frecuencia las vallas y decidió no saltarlas como tal, ya que las pasaba con un pie por encima en posición lateral sin llegar a dar el salto.

Autonomía

- Estando en dos filas realizando ejercicios de calentamiento, el entrenador tuvo que ordenar de manera precisa a los niños en cada una ya que había una gran diferencia en cuanto al número porque a pesar de pedir que algún jugador se pasase a la otra fila, nadie se movía.
- En un ejercicio de tener que ir a tocar uno de los cuatro conos cuando el entrenador dijese cierto número, casi todos los jugadores acudieron a los más cercanos de la portería, ya que solo 5 de 14 fueron a los que se encontraban más lejos y en un lugar en el que no se desarrollaba el actual juego de calentamiento, en la línea de mitad del campo.
- Había un ejercicio en el cual el jugador, tras realizar una finta a una pica (generalmente siempre era la misma hacia el mismo lado), se debía escoger a qué lado de la portería tirar (sin portero, solo con el objetivo de meter gol a los lados de la portería). Me fijé con detalle en 4 o 5 jugadores, y la dirección del tiro tampoco cambiaba, ya que se apuntaba hacia la que más cómodo se sentía el jugador para poder asegurar el gol.
- El entrenador da instrucciones continuamente en ejercicios de contraataque sobre lo que se debe hacer y cuál es la mejor opción, tanto en el desarrollo del juego de los atacantes como la colocación de los defensas.

-En un ejercicio en el cual el jugador para poder iniciarlo, debe estar atento cuando un compañero llega a un cono desde la otra banda, y al mismo tiempo, otro compañero da un pase, da lugar siempre a confusiones y el entrenador necesita avisar para no ralentizar el funcionamiento del ejercicio.

Otras observaciones

→ Cuando se accede a que un jugador haga el ejemplo, éste se alegra y se implica en la tarea, siendo incluso bueno el resultado de la acción.

→ Cuando en una parte del ejercicio se debe comenzar con el balón, hay algún jugador que lo hace tarde o lo hace tras la reacción del entrenador debido a que están jugando con el balón.

→ Se ordena recoger el material y a pesar de que el entrenador insiste en ir a beber agua y no tirar a portería, algunos jugadores lo hacen y causa el cabreo del entrenador.

SESIÓN 2: JUEVES 15 DE ABRIL

Relación con los demás

- En un ejercicio de calentamiento en el que todos los jugadores se deben poner en la línea de fondo y cuando el entrenador diga ¡Ya!, deben ir hasta una línea de pivotes y volver donde antes a sprint, el entrenador tenía que estar pendiente continuamente de quien no hiciera trampas para que comenzasen con los pies detrás de la línea y, además, llegasen hasta la otra línea. De hecho, comentó lo siguiente: “Me da igual quien llegue y vuelva el primero, hay que llegar hasta la línea de pivotes, sino a algunos os haré repetir”. También tenía que insistir en la posición de cada uno, porque cuando se tenían que girar o tumbar para hacer lo mismo, algunos no llegaban a hacerlo bien para poder arrancar antes.

- Haciendo una posesión, un jugador le dijo a un compañero “Qué buena” por una jugada.

- En un ejercicio se debía conducir la pelota con el exterior del pie en una parte y en la otra pisándola con la suela. Un jugador le corrigió a otro porque se había equivocado de conducción, pero en voz alta y mirando al entrenador para ver si éste se daba cuenta del error del compañero.

- Dos jugadores se pusieron de acuerdo para realizar una competición de quién metía más goles en el ejercicio, porque al llegar a la fila un jugador le dijo al de delante, “ahora 4-4”. Cuando uno de ellos falló un tiro, observé que el otro cerró el puño a modo de celebración.

Sentimiento de competencia

- Al comienzo del entrenamiento, un jugador comentó al entrenador: “Dice mi padre que si le ganamos al Oliver nos ponemos segundos”. Cuando el entrenador lo confirmó, varios jugadores se pusieron muy contentos.

- El entrenador reconoció una buena acción de un jugador, el cual cuando hizo esta buena jugada se movió por todo el campo sin balón, intentando desmarcarse y pidiendo la pelota, cuando es un jugador cuyos movimientos hasta ahora estaban más limitados y no tenía mucha participación en el juego.

Autonomía

- El balón estaba durante un buen rato en una misma parte del campo, habiendo continuamente saques de banda y rebotes sin poder salir de esa zona. Un jugador cuando tuvo la oportunidad, cogió el balón y lo cambió de banda en una zona en la que no había prácticamente jugadores del equipo contrario. Esto fue aplaudido por el entrenador.

- Relativo a esto, los jugadores no se distribuyen por todo el campo hasta que lo reitera el entrenador, ya que sin ningún tipo de orden ni posición van la mayoría de un equipo a por quien tiene el balón. Sin embargo, el jugador mencionado antes, junto a dos más, son los únicos capaces de moverse por distintas partes del campo y de encontrar siempre una zona del campo en la que apenas hay rivales para recibir el balón cómodamente, sin necesitar ninguna pauta por parte del entrenador.

- El portero llegó a tocar el balón en un tiro, pero finalmente acabó entrando el balón dentro de la portería. El entrenador le dijo al portero “Uy, muy bien llegado Diego”. En el siguiente tiro, el portero le hizo una buena parada al tiro de un compañero.

- Hay un ejercicio en el que se debe tirar de primeras cuando el entrenador se la devuelve. Sin embargo, la devolución no fue buena y el jugador, en vez de tirar esquinado, controló el balón hacia el centro para tirar de manera más cómoda.

Otras observaciones

- Haciendo ejercicios de calentamiento, el entrenador corrigió a los jugadores el *skipping*, mencionando que “no importa lo rápido que vayamos, sino que subamos muchas veces las rodillas”.
- Dos jugadores no trajeron el peto, justificándose que sus padres no se lo habían metido en la mochila.
- Un jugador comenzó a llorar porque sin querer en una disputa del balón recibió una patada de un compañero, el cual se disculpó y se preocupó por su estado. Ante esta situación el entrenador, en lugar de acercarse, le dijo “Arriba José, que tú eres muy fuerte”. Acto seguido dicho jugador se levantó y se reincorporó al ejercicio.
- El entrenador tuvo que llamarle la atención a un niño que estaba esperando su turno en la fila sentado en el suelo, recriminándole que “todos los días te lo tengo que decir”.

SESIÓN 3: MARTES 20 DE ABRIL

Relación con los demás

- Cuando comenzó el entrenamiento, un niño nos dijo: “Tenéis que convencer a Marcos para que se quede en el partido”, quien respondió: “No sé, me voy al pueblo el jueves pero igual sí que estoy en el partido”. Se escuchó algún “Hala” y “quédate Marcos” por parte de sus compañeros.
- Cuando el entrenador distribuyó a los jugadores en cada parte del ejercicio, se creó en una fila un conflicto porque dos compañeros discutían sobre quién había llegado antes para situarse el primero en realizar el ejercicio. El entrenador lo gestionó mandando a uno de ellos a otra fila, y al otro situándolo en la última posición de la fila.
- Un jugador metió un buen gol desde fuera del área y otro de una fila a la que no pertenecía dijo “Vaya golazo”.
- En un ejercicio en el que participaban tres jugadores y trataba de combinar y finalizar dijo el entrenador: “Perfecto. Eso es. Muy bien los 3”. Uno de ellos fue a la portería a coger el balón, mientras que los otros dos cuando se disponían a rotar a la siguiente parte del ejercicio, se chocaron la mano.

- En este ejercicio, hubo un jugador que hizo un mal pase y se fue el balón bastante lejos. El entrenador dijo “¡Siguiente!, refiriéndose a que ya podían empezar el ejercicio los siguientes compañeros y por consecuencia ese trío había perdido la oportunidad de hacerlo. Uno de los compañeros, precisamente quien no iba a recibir el balón, alzó los brazos y los bajó mirando a quien había desperdiciado la jugada mosqueándose por ello.

Sentimiento de competencia

- Cuando un jugador fue a rotar a la fila más cercana donde estaba yo situado, se me acercó y me preguntó: “¿Has visto el gol que he metido de primeras que ha tocado en el palo?”

- Un jugador no tiró como él esperaba, y el entrenador le animó diciendo “Venga Samuel, no pasa nada, la siguiente”. El siguiente tiro tampoco fue bueno, lo que provocó que hiciese un gesto en el que se le veía desmoralizado y preocupado, yendo sin ganas a por el balón. El entrenador esta vez no hizo ningún tipo de comentario. Sin embargo, el próximo tiro ya fue gol y este jugador se dirigió con rapidez a coger el balón para llevárselo a la siguiente posta.

Autonomía

- En un ejercicio que consiste en hacer un 3 vs 2, un jugador estaba pidiendo la pelota, pero el entrenador dijo que él estaba en fuera de juego, y el jugador que tenía el balón se giró, miró hacia la otra banda y la pasó al otro compañero.

- Un jugador, cuando fue a tirar a una mini-portería la descolocó, y antes de ir a recoger el balón la puso bien de manera centrada para el siguiente compañero.

- Cuando el jugador situado en el medio recibía el balón, los de las bandas tenían que correr para que éste echara el balón a uno de ellos, quien eligiese, para iniciar la jugada. Uno de la banda centra y el otro remata. Quien entregaba el pase solía hacerlo al compañero con quien más afinidad tenía, pero en realidad, quien primero recibía el balón era el que centraba, no el que tiraba.

- Un centro no fue demasiado bueno y fue a parar entre el área pequeña y punto de penalti, y el portero, en vez de quedarse debajo de la portería fue a buscar el balón anticipándose al jugador que se disponía a tirar. Esta acción fue reconocida por el entrenador.

Otras observaciones

- Hay discusión cuando el entrenador escoge a dos jugadores para hacer el ejemplo de un ejercicio, ya que un jugador se cabreó porque, tal y como explicó, “Nunca hago yo los ejemplos”.
- El entrenador echó la bronca a un jugador, diciéndole: “Víctor como sigas portándote así no vas a ser capitán”.
- He podido observar en un jugador, que siempre que mete gol se dispone a coger el balón para rotar a la siguiente posición, cuando tras tirar se debe volver para realizar otra acción, mientras que si falla, en lugar de lamentarse, se vuelve más rápido para completar el ejercicio, aunque ya no sea necesario tirar.
- Explicando un ejercicio, el entrenador insistió en que lo importante no era meter gol. El objetivo era marcar en una mini-portería, y había una raya que marcaba la distancia desde la que se tenía que tirar. Por ello, dijo: “Prefiero que falléis tirando desde antes de la raya blanca a que metáis y la paséis, porque sino es como si no hiciéramos nada”.

SESIÓN 4: JUEVES 22 DE ABRIL

Relación con los demás

- Como ejercicio de calentamiento, se trataba de estar todos dentro del área con un balón y evitar que algún compañero se lo tirase fuera (quien quedaba eliminado, se iba aparte a hacer pases con los otros compañeros eliminados). De esta manera, a medida que iban quedando menos jugadores se acortaba el espacio y ganaba el jugador que se quedaba sólo con su balón. Hubo un jugador que, por la rabia de haber perdido su balón, fingió tirándose al suelo como si le hubiesen dado una patada cuando no fue así. El entrenador, sabiendo de lo que se trataba, lo sacó del área y le dijo que no era nada, diciéndole también que se fuera aparte a descansar y volviese cuando ya no le doliese.
- Cuando un jugador se salió de la pista al estar eliminado, un compañero que ya lo estaba y tenía el balón, dijo “¡Bien!”. Se alegró no por el hecho de que lo hubiesen eliminado, sino porque así podría empezar a hacer pases con él.
- En una posta en la que se debía dar 5 saltos antes de comenzar el ejercicio, un niño se chivó al entrenador diciendo que un compañero solo había dado 3. El entrenador intervino

diciendo: “Hay que hacerlo bien, que yo no puedo estar pendiente de todos a la vez para ver si lo hacéis”.

- Cuando un jugador iba a tirar, un compañero en la fila le dijo a otro: “Lucas la falla”.
- En otro ejercicio en el que el entrenador le enviaba al jugador un balón al aire para que éste lo devolviese de cabeza, y después seguir conduciendo ese mismo balón devuelto por el entrenador, hubo un jugador que le dio hacia atrás y causó la risa de sus compañeros de la fila. Para acelerar el ritmo del ejercicio, el entrenador le dio otro balón y le dijo “Da igual, toma sigue tú”. Y respecto a eso, les contestó: “Si me tengo que reír yo de las veces que en un partido le dais mal o directamente no le dais por miedo vamos buenos”.

Sentimiento de competencia

- Algunos jugadores se retiraban del área, donde se realizaba el ejercicio de calentamiento, con la cabeza baja a recoger su balón tras ser eliminados. De hecho, un jugador se quejó solo por el hecho de no haber estado pendiente de su propio balón y se frustró en exceso. El entrenador se acercó y le dijo: “No pasa nada, no se trata de demostrar si eres mejor o peor, este ejercicio es de estar atento”. Sin embargo, la mayoría aun habiendo perdido se notaba que habían disfrutado y no se enfadaban, e incluso un niño gritó “¡No!”, entre risas.
- En una de las 3 postas, había que colocarse por parejas para realizar paredes (combinación de pases al hueco) y posteriormente finalizar a portería (construida con dos conos y un portero porque la portería real estaba ocupada para otro ejercicio), pero en cada ronda la pareja se turnaba para tirar. El entrenador gritó “Perfecto esas paredes ese grupo”.

Autonomía

- El entrenador se vio obligado a parar el ejercicio de robar los balones, porque los que estaban eliminados no debían comprender el concepto de rondo ya que el entrenador dio por supuesto que los jugadores lo sabrían hacer bien, y tuvo que ir a por pivotes para marcar posiciones fijas de los que se encontraban afuera. El problema fue que el entrenador lo explicó de palabra brevemente. Lo que los jugadores hacían era dar pases entre ellos moviéndose por todo el campo, y uno del medio intentar ir a robar el balón contando con todo el espacio disponible. Por lo tanto, parecía una posesión de 4 vs 1 más que un rondo.

- Había cuatro jugadores que conducían el balón muy lentamente y por los laterales, para que no fuesen otros por detrás a quitárselo, aunque en realidad esto solo lo hacía uno al principio, y los demás copiaron su acción. Era curioso ver cómo todos se miraban de reojo entre ellos con astucia.
- En la recta final, cuando quedaban tres jugadores, ninguno se atrevía a ir a por el balón del compañero y solo se preocupaban de protegerlo, por lo que el entrenador dijo “Oye hay que ir arriesgando ya” y amenazó con finalizar el ejercicio contando hacia atrás “9, 8, 7, 6, 5”. Fue entonces cuando un jugador fue muy inteligente y se dejó el balón en una esquina y fue a tirar los otros dos balones, consiguiendo dejar su balón aislado y que hubiese 3 niños contra dos balones.
- En otra posta, tras realizar el zig-zag, los jugadores debían escoger si tirar a un lado o a otro de una portería construida también sin conos (pero sin portero) y con dos pivotes cerca de estos dos conos, de forma que solo contaba gol si el balón entraba por el hueco entre el cono y el pivote.

Otras observaciones

- Cuando concluyó el ejercicio de calentamiento, es decir, ganó un jugador que se quedó sólo con el balón, el entrenador no le dio importancia y dijo, “Venga vale, dejamos balón en portería y venimos todos”. El que ganó no lo celebró.
- El entrenador preguntó de quién era una mochila que estaba superando la línea de banda, por lo que estaba dentro del campo. El jugador al que pertenecía dicha mochila fue a ponerla bien, junto a su cazadora que también estaba dentro del campo y por lo tanto iba a entorpecer el ejercicio.
- Cuando el entrenador trataba de explicar un ejercicio, le echó la bronca a un niño que estaba enredando, añadiendo que “¿Qué casualidad, no Francisco? que siempre sueles ser el que no se entera de los ejercicios”
- El entrenador mandó a correr a un jugador porque cuando se preparó para tirar, lo hizo de rabona. El jugador, que no entendía la decisión, le dijo “Si no me has avisado ni una vez”, a lo que el entrenador replicó: “No tengo que por qué avisarte, te he dicho ya muchas veces que no hagas esas chorradas”.

SESIÓN 5: MARTES 27 DE ABRIL

Relación con los demás

- En una posesión en la que había 4 cuadrados, y si un jugador recibía un pase dentro de uno de ellos era punto, el portero se llevó un rebote y le pasó el balón a un compañero situado dentro de un cuadrado, a lo que el entrenador reaccionó diciendo: “Venga eh, que se la ha llevado Diego y no es jugador”. Un niño le respondió diciendo que había sido por suerte.
- Cuando un jugador fue a recibir un balón, un compañero le avisó de que otro jugador llegaba por detrás, ya que le dijo “¡Cuida Iker!”.
- En la posesión un niño le reprochó a otro no haber estado donde él le había pedido tras obtener el otro equipo un punto, porque le dijo: ¡Lo ves Daniel te lo dije!, después de haberle avisado para que se quedara dentro del cuadrado.
- Un niño le dio una patada sin querer a otro, pero fue a disculparse. El entrenador lo cogió y le sentó en el banquillo para que descansara, y cuando se incorporó a la posesión volvió a disculparse y se chocaron la mano.
- Cuando un niño perdió el balón, empujó al niño que se lo había quitado viéndose que fue claramente aposta por la rabia de haber perdido ese balón. El entrenador le amenazó con expulsarle del entrenamiento y llamar a su madre, advirtiéndole de que no se volviese a repetir.
- En un ejercicio de tirar a portería, un jugador metió un gol desde fuera del área y cogiendo el balón mucha altura. Un compañero desde la fila gritó “¡Vaya golazo!”.

Sentimiento de competencia

- Un jugador se tiró al suelo para cortar un pase y evitar que el otro equipo consiguiese hacer punto. El entrenador reaccionó diciendo “Muy buena Carlos, cómo se nota que eres defensa”.
- El portero hizo una gran parada puesto que un tiro que parecía difícil, consiguió despejarlo. El niño que había tirado se llevó las manos a la cabeza sin decir nada, y el entrenador le motivó diciéndole: “Veo que te ha sentado bien mantener la portería a 0 Diego”.

Autonomía

- El entrenador paró el juego pidiendo que se distribuyesen todos los jugadores porque había mucho campo disponible, comentando que no fueran todos al mismo cuadrado aunque el juego se desarrollase en esa parte del campo. En el siguiente ataque, un jugador se fue a la otra banda que estaba sin ningún jugador y señaló al cuadrado que tenía más cerca, por lo que un compañero suyo fue corriendo para entrar al cuadrado y el equipo consiguió hacer punto. Esta acción fue reconocida por el entrenador.
- Tras ver que en una fila había más niños que en otra, el entrenador pidió que se pasasen jugadores a la otra fila. De hecho, paró el ejercicio pidiendo que por favor rotasen bien, justificando que la rotación en ese ejercicio era muy sencilla porque solo había cuatro puestos e iba en orden.
- En un ejercicio en el que después de dar un pase se tenía que volver a tocar el cono desde el que se había empezado el ejercicio para luego ir a recibir un pase, había algún jugador que tras dar el pase se quedaba quieto esperando sin ir a tocar el cono. El entrenador al principio lo recordaba sin darle importancia, pero a medida que le pasaba a más jugadores insistía pidiendo que había que acordarse.

Otras observaciones

- En la posesión, el entrenador le corrigió a un niño la forma de pedir el balón: “No Lucas no, le tienes que gritar, si levantas la mano y no te ve no sabe dónde estás”.
- Cuando el entrenador comentó “Punto para sin peto”, un niño se enfadó diciendo que no valía porque el balón había salido fuera. Cuando surgió esta duda, el entrenador anteriormente había dicho “Sigue sigue”.
- El entrenador pidió de manera general que alguien de cada equipo ayudase para recoger los cuadrados, es decir, los pivotes. Cinco niños se fueron decididos incluso echando una carrera para ir a recogerlos tras gritar “Yo”, mientras que dos niños hicieron un amago de ir y tras ver que ya iban a ir compañeros, se fueron a beber agua. El resto no se ofrecieron voluntarios.
- En una parte del ejercicio en el que se debía conducir hasta un cono y después realizar un pase, había jugadores que daban el pase sin apenas conducir. Tras recordarlo a varios jugadores, el entrenador gritó: “Oye no lo digo más veces, hay que conducir el balón hasta donde veis el cono. Que encima siempre sois los mismos los que lo hacéis mal”.

→ El entrenador remarcó que le daba igual quién llegase primero en un ejercicio y pidió no hacer el ejercicio rápido, sino bien. El ejercicio consistía en, que, tras decir el entrenador “Siguiente”, cada jugador situado en una banda, debía saltar en unos aros y hacer zig-zag en unas picas hasta llegar a un cono para recibir el pase del otro compañero. Esto viene ocasionado porque un jugador se disponía a hacer el ejercicio desde los aros y no desde un pivote situado detrás que marcaba su posición.

SESIÓN 6: JUEVES 29 DE ABRIL

Sólo 20 min de entrenamiento (suspendido por la lluvia)

Sentimiento de competencia

- Había una parte de un ejercicio que consistía en hacer un autopase a unos conos cubiertos con picas, para que así pudiese pasar el balón por debajo y avanzar para después ir a recogerlo. Es el que más costaba por lo general, pero cuando alguien le salía bien era aplaudido por el entrenador. Se podía ver cómo los niños que lo hacían bien, iban a por el balón más rápido, convencidos de que el resto del ejercicio lo harían también bien.
- Un jugador metió un buen gol y el entrenador le dijo: “Muy bien Martín, pero si eso lo haces el sábado ya sería perfecto”. Este jugador le contestó: “Si meto gol el sábado llevaré 3 partidos seguidos marcando”.

Autonomía

- En un ejercicio los jugadores debían recordar dónde estaba situado el pivote de cada color, ya que después de realizar zig-zag sin balón, debían ponerse en el medio de un cuadrado, y el entrenador les decía un color, el cual tenían que ir a tocarlo y posteriormente tirar a portería.

Otras observaciones

- El entrenador, debido a la petición de varios jugadores por hacer el ejemplo del ejercicio que se estaba explicando, escogió a uno que no lo había pedido, puesto que dijo “Pues Unai, que no ha dicho “yo””.
- Cuando un jugador realizó un autopase, tiró al suelo unas picas, las cuales fueron puestas correctamente por el próximo en salir sin que el entrenador dijese nada.